

Im nächsten Kapitel geht es um eine andere Art von Bildung, bei der räumliche Mobilität schon viel früher als wünschenswert erachtet wurde. Das Studium an Universitäten und Fachhochschulen setzt dabei keine Not voraus, sondern bedarf finanzieller wie habitueller Ressourcen.

6.2 Das Studium: Die Grenzen der Internationalisierung

Staatsgrenzen gehören zu den wirkmächtigsten teilhaberegulierenden Instanzen (vgl. Mau 2021). Sie moderieren ökonomische und politische Ein- und Ausschlüsse und üben damit direkten Einfluss auf Handlungschancen von Menschen aus. Die Teilnahme an Bildung über Grenzen hinweg, wie in Form von Mobilitätsprogrammen, könnte demgegenüber für ›offene Grenzen‹ stehen und auf mannigfaltige Bewegungen innerhalb eines Bildungsraums verweisen, in dem Staatsgrenzen keine Rolle mehr spielen. Dass Zugänge zu diesem Bildungsraum unterschiedlich strukturiert sind, zeigt der Blick auf ein Beispiel: Das Hochschulstudium in Deutschland steht prinzipiell all jenen Menschen offen, die über eine Hochschulzugangsberechtigung (HZB) verfügen. Was aber eine ›Hochschulzugangsberechtigung‹ ist, ist besonders dann voraussetzungsreich, wenn diese im Ausland erworben wurde. Deutlich wird dies in der Fallschilderung der Praktikerin, die von einer ›fachgebundenen HZB‹ spricht (vgl. Kapitel 5.2), aber auch im letzten Kapitel: Paola* könnte mit ihrem spanischen Schulabschluss laut DAAD²¹ ohne Weiteres in Deutschland studieren. Die HZB sagt noch lange nichts darüber aus, ob ein Studium tatsächlich aufgenommen oder erfolgreich absolviert wird. Hätte sie hingegen den höchsten Schulabschluss in Kolumbien erreicht, wäre dies nicht ohne Weiteres möglich.²²

In diesem Kapitel soll es nun um Bildungsbiografien von Menschen gehen, die bereits ein Studium im Ausland abgeschlossen haben, in Deutschland ein grundständiges Studium absolvieren und anschließend dauerhaft bleiben und arbeiten wollen. Ich skizziere zunächst wieder den übergeordneten Rahmen einer Bildungsform, die qualifizierte Erwachsene aufsuchen können und in der sehr stark an der Grenzüberwindung auf verschiedenen Ebenen gearbeitet wird: Der räumlichen Mobilität kommt im Studium seit dem Bologna-Prozess eine wichtige Rolle zu.

21 Vgl. DAAD (o.A.) »Die Voraussetzungen«, URL: <https://www.daad.de/deutschland/nach-deutschland/voraussetzungen/de/6017-die-voraussetzungen/> [20.04.2020].

22 In der Datenbank der Arbeits- und Servicestelle für Internationale Studienbewerbungen (uni-assist) können verschiedene Szenarien durchgespielt werden. Bei Qualifikationsnachweisen außerhalb der Europäischen Union bedarf es »je nach Herkunft oft zwei bis drei Studiensemester im Heimatland«, um zu zeigen, dass sie »für ein Studium in Deutschland qualifiziert« ist. Vgl. Hochschulkompass (o.A.) »Ausländische Hochschulreife«, URL: <https://www.hochschulkompass.de/studium/voraussetzungen-fuer-studium/hochschulzugangsberechtigung/auslaendische-hochschulreife.html> [20.04.2020].

Ob diese realisiert werden kann, hängt von der Anerkennung der HZB ab. An diese Formalia schließt auch der Begriff ›Bildungsausländer:in« an, unter den die beiden Fälle – Jure* und Hasim* – gefasst werden können. Im Folgenden geht es im Hinblick auf diesen fortdauernden Prozess sowohl um die materielle Beschaffenheit ›der« Grenze wie auch um die Grenze als *emergentes Konzept*, das am Nationalstaat in Zusammenhang mit Bildung auf spezifische Weise verhandelt wird.

Mobilität und Internationalisierung des Studiums:

›Bildungsausländer:innen und -inländer:innen«

Im Laufe des Forschungsprozesses kristallisierte sich die mit der ›Internationalisierung der Hochschule« einhergehende räumliche Mobilität als wichtige Rahmenbedingung heraus, die nun kurz erklärt werden muss. Im Jahr 1999 wurde von den Hochschulminister:innen Deutschlands und 29 weiterer europäischer Länder die sogenannte Bologna-Erklärung unterzeichnet. In den darauffolgenden Jahren stieg die Zahl der teilnehmenden Staaten auf heute 48 (Stand: 2020). Damit wurde ein – noch bis heute andauernder – Prozess eingeläutet, in dessen Zuge die Begriffe ›Mobilität« und ›Internationalisierung« zu wichtigen Schlagwörtern wurden, die in einer engen Beziehung zur »Kompetenzorientierung« (Damm 2020:72) stehen. Unter ›Mobilität« kann die ›physische Mobilität« (vgl. Teichler 2003:20) von Studierenden und Wissenschaftler:innen verstanden werden, die über europäische Ländergrenzen hinweg Wissensnachweise transferabel einsetzen können sollen (vgl. BMBF 2018b:7). Unterschieden wird dabei zwischen der ›degree seeking mobility«, die auf die Übertragbarkeit von Studienabschlüssen zielt, und der ›credit mobility«, die einzelne Studienleistungen (z.B. im Rahmen des ERASMUS-Programms) zum Zweck hat.²³ Bei der räumlichen Mobilität handelt es sich nicht um einen Selbstzweck, der auf Personengruppen beschränkt ist, sondern um eine Strategie, die auf verschiedenen Ebenen, insbesondere auch auf der innerorganisationalen, verfolgt wird und die einem übergeordneten Ziel – der Schaffung »eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums« (ebd.) – dienen soll. Räumliche und grenzüberschreitende Mobilität ist, anders als bei vielen anderen Bildungsformen oder einigen beruflichen Bereichen, vom Bologna-Prozess explizit angestrebt, politisch gewollt und wird auch schon länger praktiziert. Die ehemalige Bildungsministerin Johanna Wanka formulierte dies 2005 wie folgt:

Die weltweite Mobilität fördert nicht nur den wissenschaftlichen und kulturellen Austausch, wir möchten auch gute Fachkräfte für uns gewinnen. Wir brauchen

23 Bei der Übertragbarkeit von Studienabschlüssen greift die Lissabon-Konvention, auf die im nächsten Kapitel noch einmal eingegangen wird. Mit dem Verweis auf diese Konvention soll aber nicht unterstellt werden, dass zuvor räumliche Mobilität im Studium nicht praktiziert wurde oder sich nur auf bestimmte Kontinente (bspw. den europäischen Kontinent) beschränke (vgl. z.B. für lateinamerikanische Programme Gacel-Ávila et al. 2017).

die besten Köpfe von überall her, um unsere Innovationskraft zu erhalten und den demografischen Wandel zu meistern.²⁴

Einhergehend mit Strategien der Mobilität kann ›Internationalisierung‹ als die Gesamtheit des Wandels auf Organisationsebene begriffen werden, die darüber hinaus Ziele, Kompetenzentwicklung und Prozessimplementierungen (vgl. Teichler 2004:22f.; de Wit 2008:381) beinhaltet. Der Wandel gilt dabei als beobachtbar und wird in Zahlen gemessen: Dass 350.000 Personen ohne deutschen Pass in Deutschland studieren, war und ist erklärtes Ziel der Bundesregierung. Die Zahl wurde bereits übertroffen: Im Wintersemester 2016/17 waren an deutschen Hochschulen

358.895 ausländische Studierende eingeschrieben und stellten damit 12,8 % aller Studierenden in Deutschland. Die Zahl der Bildungsausländer, d.h. der ausländischen Studierenden mit ausländischer Hochschulzugangsberechtigung, lag im WS 2016/17 bei 265.484, was einem Anteil von 9,5 % aller Studierenden entspricht (WS 2013/14: 8,4 %). Die Steigerung im Vergleich zum letzten nationalen Bologna-Bericht fällt hier demnach mit 21,3 % sehr viel deutlicher aus als bei den Studierenden insgesamt. Die mit Abstand größten Gruppen der Bildungsausländer stammen aus Europa (40,5 %) und Asien (40,4 %), gefolgt von Studierenden aus Afrika (10,4 %) und Nord- bzw. Südamerika (8,2 %). Differenziert man die Bildungsausländer nach Hochschulart, so zeigt sich, dass 197.516 Studierende an Universitäten (10,9 %) und 67.968 Studierende an Fachhochschulen (6,8 %) immatrikuliert sind. (BMBF 2018b:8)

Als ›Bildungsausländer:innen‹ gelten Studienbewerber:innen, die ihre HZB, meist das Abitur oder eine Fachhochschulreife, nicht an einer Schule auf dem Gebiet der Bundesrepublik oder an einer Deutschen Schule im Ausland²⁵ erworben haben und eine nicht deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Der Begriff ›Bildungsausländer:in‹ wird auf Webseiten von Hochschulen, DAAD und anderen Organisationen stets an die Staatsbürgerschaft gekoppelt, wenngleich in manchen Fällen an jene, die nicht zur EU, zum EWR oder der Schweiz gehören. Diese Bezeichnung bleibt auch dann erhalten, wenn das Studium in Deutschland erfolgreich beendet wurde. Während es sich bei ›ausländischen Studierenden‹ auch um ›Bildungsinländer:innen‹ handeln kann – der Begriff wird nicht für deutsche Staatsbürger:innen ver-

24 BMBF (22.07.2015) »Erstmals über 300.000 ausländische Studierende in Deutschland«, URL: <https://www.bmbf.de/de/erstmals-ueber-300-000-auslaendische-studierende-in-deutschland-956.html> [20.04.2020].

25 »Mit dem Abiturzeugnis einer Deutschen Schule im Ausland erhalten die Schülerinnen und Schüler die allgemeine Hochschulreife bescheinigt, die an Hochschulen in Deutschland den Zugang zu jedem Studium als Bildungsinländer vermittelt.« KMK (o.A.) »Deutsches Internationales Abitur«, URL: <https://www.kmk.org/themen/auslandsschulen/bildungsgaenge-und-abschluesse/abitur-im-ausland.html> [20.04.2020].

wendet (vgl. DAAD/DZHW 2015) –, verschiebt sich die Bezeichnung mit dem Verweis auf die ›ausländische Hochschulzugangsberechtigung‹. Die Eingruppierung nach Großregionen zeigt darüber hinaus, dass es dem BMBF nicht nur um Absolvent:innen aus dem Europäischen Hochschulraum geht, sondern die angestrebte Internationalisierung global²⁶ Wirksamkeit entfalten soll. Möglichkeiten und Anknüpfungspunkte bieten strukturelle Ähnlichkeiten des ›Erfolgsmodells Hochschule‹ (vgl. Wilkesmann/Schmid 2012:8; Meyer/Schofer 2005) weltweit, die jedoch lokal unterschiedliche Ausprägungen aufweisen können und damit Konsequenzen für die Navigation innerhalb einer heterogenen Hochschullandschaft haben können.

Mobilität und Immobilität

Die Implikationen des Bologna-Prozesses zeichnen Mobilität als notwendige Bedingung für Mitglieder von Hochschulorganisationen (Studierende und Wissenschaftler:innen) und knüpfen sie an erwünschte Fortschritte, die auf Organisationsebene insbesondere der Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit von Studienstandorten dienen sollen (vgl. BMBF 2016) und individuell einem Zeitmaß folgt (vgl. Damm 2020). Der Rahmen der Internationalisierung ist dahingehend ein Vehikel für neue, gruppenbezogene Mobilitäten. Das heißt weder, dass sich diese auf den europäischen Hochschulraum beschränken, noch, dass es sich dabei um ein Phänomen handelt, das erst mit ›Bologna‹ auftaucht. Außerdem wird das Studium nicht nur durch die Summe der Vorgaben und Bildungsräume definiert, sondern auch durch den Umgang der Menschen, die sich in diesen Räumen bewegen und mannigfaltige Motive mitbringen können, um ein Studium in einem anderen Land zu realisieren.

Wie in Kapitel 4 bereits erwähnt, studieren Menschen im Ausland und kehren anschließend in ihre Herkunftsländer zurück. So gibt es schon eine Weile das Phänomen bildungsdeutscher Abiturient:innen, die mit ausreichend familiär bedingtem ökonomischen Kapital ausgestattet die Zulassungsbeschränkungen umgehen, indem sie in Österreich oder Ungarn Medizin studieren (vgl. Gerhards/Németh 2015). Jürgen Gerhards und Boróka Németh ordnen das neuere Phänomen des Studiums im osteuropäischen Ausland innerhalb der Freizügigkeit und Anerkennung von Studienabschlüssen ein, von der vor allem die oberen Klassen privilegiert werden, da auf diese Art sowohl bundesdeutsche Vorgaben, also der Numerus clausus, umgangen werden, als auch private Bildungsorganisationen Konjunktur erleben.

26 Mit den Begriffen *Internationalisierung* (Aktivitäten zur Stärkung des Austauschs) und *Globalisierung* (Verschwinden nationaler Grenzen) im Hochschulwesen hat sich Ulrich Teichler (vgl. 2003, 2004) intensiv beschäftigt. Beide Begriffe können synonym verwendet werden, auch wenn sie nicht simultan für den Hochschulbereich benutzt werden.

Der Übergang zurück in das deutsche Berufssystem erfolgt nahtlos und ist mittlerweile etabliert.

Deutschland als Ort tertiärer Bildung erscheint im Gegenzug möglicherweise aufgrund nicht vorhandener bzw. geringer Studiengebühren oder einer Vielzahl von Studienstandorten attraktiv. Der ›Europäische Hochschulraum‹ kann als ein Möglichkeitsraum gesehen werden, dessen Nutzung allerdings durch habituelle und rechtliche Voraussetzungen ebenso eingeschränkt ist wie durch globalisierte Mobilitätsanforderungen. Ein Vollzeit-Regelstudium erfordert finanzielle Ressourcen, Kenntnisse der Organisationskultur, die für das universitäre Lernen typisch und gefordert ist, sowie – in der Regel – Landessprachkenntnisse. Die habituellen Voraussetzungen des Studiums im Ganzen und die Spezifika von Fachkulturen im Besonderen scheinen ebenso virulent beschränkend zu wirken wie finanzielle Mittel, aufenthaltsrechtliche Restriktionen und Anforderungen an Mobilität selbst, erbrachte Leistungen auch tatsächlich ›zu verwerten‹. Ferner ermöglicht der Studierendenstatus zwar einerseits den Aufenthalt in Deutschland, andererseits unterbindet er aber andere Formen der Teilhabe, bspw. einer Vollzeitberufstätigkeit nachzugehen. Studierende aus Drittstaaten haben zudem kein Recht, ihre Ehepartner:innen oder andere Familienangehörige nachkommen zu lassen, es sei denn, diese erhalten ebenfalls ein Studentenvisum oder verfügen über genügend Vermögen.

Rekrutierung innerhalb einer heterogenen Gruppe

Unter der Gesamtheit der Befragten befinden sich fünf ordentliche Studierende, davon einer an einer privaten, staatlich anerkannten Hochschule und ein anderer zum Zeitpunkt des Interviews an einer Fachhochschule. Drei studieren an staatlichen Universitäten, davon zwei konsekutiv. Darüber hinaus gibt es im Sample zwei Gasthörer:innen, die sich zum Zeitpunkt des Interviews im Asylverfahren befanden und aufgrund des Bürgerkriegs ihr Studium in Syrien nicht beenden konnten. Die Auswahl der Interviews fokussiert im Folgenden zwei Personen, die in ihrem letzten Aufenthaltsland bereits einen Abschluss erlangt haben, bildungsbezogen nach Deutschland migrieren und nochmals den Studiengang wechseln. Das neue Studium ist bei beiden dem pädagogischen Bereich zuzuordnen und die prospektive Berufsausübung (im Fall der Sozialen Arbeit) reglementiert. Die Ausgangsvoraussetzungen der beiden ausgewählten Fälle sind dabei unterschiedlich.

Auswahl der Fälle: Allgemeine Überlegungen

Die beiden Interviewpartner können beide als *Bildungsmigranten* bezeichnet werden, die speziell für die Aufnahme eines Studiums nach Deutschland gezogen sind. Jure* ist EU-Staatsbürger und hat damit keine aufenthaltsrechtlichen Beschränkungen. Vor seinem Umzug nach Deutschland war er bereits einige Zeit

über ein Mobilitätsprogramm im Land; auch die deutsche Sprache begleitet ihn nahezu über seinen gesamten Bildungsweg. Hasim* benötigt hingegen ein Studentenvisum für seinen Aufenthalt in Deutschland, was mit einem größeren administrativen Aufwand und höheren aufzubringenden Ressourcen einhergeht: Als Drittstaatsangehöriger muss er Finanzierungsnachweise erbringen und der Aufenthaltstitel ist an Studienleistungen gekoppelt. Anders als Jure* erlernte er speziell für den Studienzweck Deutsch.

Trotz dieser Unterschiede zeigen sich zwischen den beiden Fällen auch Ähnlichkeiten: Beide fallen unter die Kategorie ›Bildungsausländer‹, die bereits ein anderes grundständiges Studium im Ausland erfolgreich abgeschlossen haben, beide beginnen in Deutschland jeweils ein neues Studium, das sie aber nach kurzer Zeit abbrechen. Beide gehören in ihrer Familie der ersten Generation von Hochschulbesucher:innen an, wobei Jure* sich allein auf den Weg macht, zunächst in eine andere Stadt, dann in ein anderes Land, und Hasim* zunächst seiner Schwester folgt. Beide absolvieren ein pädagogisches Studium und arbeiten nebenher an der Schnittstelle von Migration und bildungs- und alltagsbezogener Hilfestellung. Die Vermutung liegt nahe, dass unter Umständen eine Zuschreibung als ›change agents‹ (vgl. kritisch: Schwendowius 2015) wirkt, bei der sich interkulturelle Kompetenzen (vgl. Seukwa 2006) in der Migration ergeben, in Teilen von außen naturalisiert werden und bei ihren Träger:innen *habitualisiert* sind.

Die Realität nationalstaatlicher Grenzen wird in beiden Fällen biografisch in unterschiedlicher Weise deutlich, ihre Wirkungsweise ist komplementär zu fassen. Als rechtliche, soziale, emotionale und ökonomische Grenze vervielfältigt sich die Bedeutung des Nationalstaats für die erneute Studienaufnahme und prägt Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Befragten.

6.2.1 Jure* – Leistung und Existenzängste

Jure* erfüllt sich mit dem Umzug von Slowenien nach Deutschland einen langersehnten Traum: ein Studium der Soziologie. Dabei kann er auf Kompetenzen aus seinem zuvor abgeschlossenen sprachwissenschaftlichem Diplomstudium bauen. Aber als bald wechselt er wieder das Fach. In der Rekonstruktion zeigt sich, dass er im Laufe seiner Bildungsbiografie mit einer politischen Systemtransformation konfrontiert war und dass er mit der Migration nach Deutschland eine weitere Transformation vollziehen musste, wobei er Abstiegsängste hinter sich lässt. Als dominanter Präsentationsmodus zeigt sich die Realisierung von Leistungsanforderungen als eigenständige und strukturierende Norm: War zunächst der soziale Aufstieg das Ziel, dem Jure* mit beschränkten Mitteln nachging, wird nun die Migrationserfahrung zu einem Vehikel, mit dem er Handlungsfähigkeit generiert. In seiner Arbeit unterstützt er internationale Studierende, zu denen er selbst zählt.

Bias²⁷: Ein Vorgespräch unter Vorzeichen des ›migrantischen Wissens‹

Jure* war einer der ersten Interviewpartner. Ich lernte ihn im Rahmen des allerersten Gesprächs mit einer Projektkoordinatorin an der Universität kennen.²⁸ Er wurde als ein weiterer Experte und Projektmitarbeiter von seiner Kollegin mit in das Gespräch eingeladen. Das Interview war schon etwas fortgeschritten in der Zeit und es galt noch einige Aspekte einer bestimmten Maßnahme der Universität aufzunehmen. Bereits in diesem Interview brachte Jure* ein, dass er zu ›unserer Zielgruppe‹ gehöre und stellte in Aussicht, als Interviewpartner zur Verfügung zu stehen. Um das Verhältnis besser zu illustrieren, stelle ich einen Mitschnitt aus dem Interview bei unserer ersten Begegnung voran. Die eher scherzhafte Interaktion am Ende des Gesprächs verlief dabei folgendermaßen:

J.S.* schlägt vor, dass wir Visitenkarten austauschen. Nachdem ich meine überreicht habe, fragt er mich: »Was für einen Migrationshintergrund haben Sie?« Ich antworte: »Postjugoslawisch.«²⁹ Er erwidert schmunzelnd: »Postjugoslawisch? Das bedeutet, Ihre Eltern kommen aus Jugoslawien und Sie sind hier geboren?«, was ich bejahe. J.S.* daraufhin: »Ich bin in Jugoslawien geboren«, und er ergänzt auf die Frage nach dem Ort »Slowenien« (Auszug Protokoll/Audio-Mitschnitt Exp.2)

Dieser kurze Auszug könnte eine längere Abhandlung über Fremd- und Selbstpositionierungen im Interview nach sich ziehen. Allerdings möchte ich mich nur auf

-
- 27 *Bias* bedeutet in diesem Zusammenhang eine ›ontologische Komplizenschaft‹ zwischen Habitus und Feld (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996), die einen Drall der Voreingenommenheit produziert. Deppermann (2014:137) konstatiert unter Bezugnahme auf die Herstellung einer ›gemeinsamen Wirklichkeit‹: »Interviewer_innen sind also unweigerlich Mitkonstrukteure des im Interview entstehenden Sinnes«. Dieser Abschnitt, gelesen als Interaktion, kann als eine gemeinsam hergestellte Präsentationsfassade (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014:109) gesehen werden, bei der wir versuchen, ein ›demokratischeres Verhältnis‹ auszuhandeln. Das vorangestellte *insider knowledge* (Nowicka/Ryan 2015) lässt dem Interviewten keine besondere Rolle zukommen. Vielmehr muss reflektiert werden, was in der qualitativen Forschung gemeinhin als ›Komplizenschaft‹ benannt wird und grundlegender Bestandteil von Interviewbeziehungen ist. Alternativ kann auch von einem ›Arbeitsbündnis‹ gesprochen werden, oder von einer Interaktionspraxis, die die Mitwirkung der Interviewerin und des Interviewten voraussetzt.
- 28 Die Gespräche mit Praktiker:innen aus dem Bereich Bildungsberatung dienten vor allem dazu, die Bedingungen der Teilnahme ausländischer Studierender an deutschen Bildungsangeboten besser nachvollziehen und verstehen zu können (vgl. Kapitel 5).
- 29 Pascal Goeke verwendet den Begriff in seiner Studie *Transnationale Migrationen. Post-jugoslawische Biografien in der Weltgesellschaft*. Der Befund, dass ›Migrant:innen‹ der sog. zweiten Generation Aufstiege schaffen, indem sie Aktivitäten in Kroatien und Deutschland miteinander verbinden (vgl. Goeke 2007:343), wird später noch einmal aufgegriffen. Dass Jure* etwas mit diesem Begriff anfangen kann, muss zunächst einmal als eine Kompetenz hingenommen werden, die nicht unerheblich – sowohl für den Verlauf des Interviews, sein Selbstbild als Studierender und seine Hochschultätigkeit – ist.

einige performative Sinnaspekte (vgl. Deppermann 2014:141) beschränken, die die zweite Begegnung prägen werden. Eingeleitet wird die Interaktion durch einen in professionellen Situationen üblichen Austausch von Visitenkarten, auf denen der Name und meist auch eine berufliche Stellung abzulesen ist. Der Austausch bietet einen möglichen Diskursrahmen für einen späteren Kontakt. Die Direktheit der Frage nach ›meinem Hintergrund‹ verweist auch auf andere Dimensionen jenseits des Smalltalks in einem professionellen Rahmen. Was passiert hier? Die Situation, die außerhalb des eigentlichen Interviewkontextes stattfindet, kann als alltagsnahe Einbettung fachlicher Kompetenz gesehen werden, der im weiteren Verlauf eine inhaltliche Rolle zukommt.

Erstens zeigt Jure* damit auf, das Gegenüber anhand des Namens ›identifizieren‹ zu können. Dass das Gegenüber ›einen Migrationshintergrund‹ hat, scheint evident und auch die ›Herkunft des Nachnamens‹ ließe sich unter Umständen in einer Sprachregion verorten. Damit kann jedoch, zweitens, nicht pauschal von einer Ethnisierung gesprochen werden, denn die Kategorie *Migrationshintergrund* ist für seine Arbeitsstelle an der Universität relevant und darüber hinaus auch auf persönlicher Ebene interessant. Drittens wird eine eigene Positionierung im Kontext von ›Jugoslawien‹ vor- und vorweggenommen, die in der Interaktion und für den darauffolgenden Kontakt und den Ablauf des Interviews von entscheidender Rolle sein wird: Anders als Tatjana* (Kapitel 6.3.1) oder Frau Miler* (6.4.1) positioniert sich Jure* unter positiver Bezugnahme auf einen Staat, den es nicht mehr gibt.

Jure* präsentiert im späteren Interview vordergründig eine Strategie, die eine Abwendung von seinem eigenen Herkunftskontext suggeriert. Der oben genannte Ausschnitt fungiert demgegenüber als eine Art Scharnier, in dem sich ein professionelles Selbstverständnis und der ›Migrationshintergrund‹ als Arbeitskategorie³⁰ treffen und zugleich eine gewisse Gemeinsamkeit zwischen der Interviewerin und ihm als Interviewtem offengelegt und hergestellt wird.

Das Interview: Setting und Ablauf

In einer nachfolgenden E-Mail-Korrespondenz fügte Jure* seine Lebensgefährtin hinzu. Ihre Migrations- und Bildungserfahrung passe ebenso zum Forschungsprojekt, meinte er. Die Interviews mit Jure* und seiner Partnerin fanden rund zwei Monate nach der ersten Begegnung bei ihnen zu Hause statt. Er holte mich an der

30 Eine Problematik, die sich aus dieser knappen Utilisierung von ›migrantischer Kompetenz‹ (vgl. Nowicka 2014) ergibt, könnte z.B. eine Abwertung auf einer anderen Ebene, nämlich der ›eigentlichen‹ fachlichen Kompetenz sein. Jure* tritt hier als Experte in einem bestimmten Setting auf, das bedingt mit seiner vormaligen Qualifizierung korrespondiert. Dennoch schlägt er ›Brücken‹, wie sich auch zeigen wird. Deren Preis ist Gegenstand der Analyse zur Leistungsbereitschaft.

nächstgelegenen Haltestelle ab, begrüßte mich mit einer Umarmung und eröffnete mir – in sehr positiver Weise – »sein Viertel« mit dem Verweis auf den »migrantisch« geprägten Einzelhandel und das Fehlen von Wahlplakaten rechter Parteien. Wir gingen in die Wohnung, die übersichtlich eingerichtet war.

In einem kurzen Vorgespräch wurde die Reihenfolge der Interviews und der weitere Tagesablauf besprochen. Die beiden waren im Umgang miteinander und mir gegenüber herzlich. Während ich seine Partnerin befragte, erledigte Jure* Einkäufe. Die Tür wurde geschlossen, sodass in diesem ohnehin schon intimen Rahmen einer privaten Wohnung noch ein intimerer geschaffen wurde. Als die beiden sich abwechselten, wurde geschertzt, dass er wahrscheinlich lange reden würde. Tatsächlich dauerte das Interview mit ihm kürzer. Der Scherz über die Gesprächigkeit fußt dabei allerdings nicht nur auf einem subjektiven Empfinden seiner Partnerin, sondern auf Jures* Selbstbild: Das Sprechen mit Menschen ist für ihn sowohl in der Ausübung seiner Tätigkeit als auch im Studium notwendig – er leistet dort Netzwerkarbeit.

Unmittelbar bevor ich das Diktiergerät einschaltete, fragte er mich, ob ich noch weitere Interviewkontakte bräuchte, was ich bejahte. Er rief daraufhin Hasim* (Kapitel 6.2.2) an und schilderte ihm mein Anliegen in einer sehr genauen Zusammenfassung des Projekts und den ungefähren Ablauf des Interviews. Ich erhielt seinen Kontakt und den Hinweis, dass er zum Teil nachts arbeiten müsse, was ihn nicht immer leicht greifbar mache.

Die Einstiegserzählung folgt bei Jure* einer Chronologie, die er mit einer Art Vogelperspektive auf den wiederkehrenden und sich nun verändernden Grenzübergang zwischen Deutschland und Slowenien einleitet. Ausführungen werden begleitet von Anekdoten, die er zum Teil literarisch unterstreicht. Er schließt die Einstiegserzählung mit dem Hinweis, dass er mit der Zeit in Slowenien »abschließen« möchte. Der zweite Nachfrageteil adressiert die Erfüllung seiner Vorstellungen und Hoffnungen durch das neue Studium in Deutschland.

Jure* erscheint als routinierter Erzähler, der Ordnungsprinzipien benennt, mit denen er in Teilen durch Selbstcharakterisierungen – wie »ich bin ein Sturkopf« oder »ich war ein engagierter Student« – in Opposition geht. Daher rührt der Eindruck, dass er stark auf bereits ausdifferenzierte Gefühlswelten rekurriert.

Die Biografie

Jure* wird Anfang der 1980er-Jahre in der Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawien (SFRJ) in einer slowenischen Stadt geboren. Er hat einen Bruder, seine Eltern arbeiten in der örtlichen Industrie. Jure* besucht regulär eine Vorschule und Deutsch wird im weiteren Verlauf seiner Schullaufbahn zu seiner ersten Fremdsprache. Der Mittelstufenbesuch fällt ungefähr mit der Unabhängigkeit Sloweniens zusammen. Die Schulzeit ist geprägt durch den von 1991 bis 1995 anhal-

tenden Krieg der verbliebenen Teilrepubliken. Dies geht einher mit aufkeimendem und sich verfestigendem Nationalismus entlang neuer Differenzlinien, verbaler und körperlicher Gewalt unter Mitschüler:innen, Transformationsökonomie, Revision und Reinterpretation von Erinnerungskultur und sich verändernden Bevölkerungsstrukturen.

Während der Oberstufe jobbt er nebenher in einer Werkstatt. Sein Bruder schließt ein technisches Studium ab. Nach dem Abitur zieht Jure* ohne Aussicht auf einen Studienplatz in eine Großstadt. Insbesondere seine Mutter, so seine Erzählung, sieht diesen Umzug als Weggehen ohne Aussicht auf Rückkehr. Er schreibt sich zunächst für ein Studienfach ein, dem er ablehnend gegenübersteht, arbeitet in diversen Nebenjobs und wechselt später zur Sprachwissenschaft. Unter anderem arbeitet er in einer Bar und lernt darüber ein internationales Publikum kennen. Während dieser Zeit erkrankt er und überdenkt daraufhin die Mehrfachbelastung durch Studium und Arbeit. Zugunsten des Studiums nimmt er einen Kredit auf. Anfang der 2010er-Jahre kommt er zunächst über ein Mobilitätsprogramm für einige Monate in eine deutsche Großstadt. Zurück in Slowenien beendet er sein Studium erfolgreich. Jure* kehrt bald danach nach Deutschland zurück, arbeitet wieder in diversen Nebenjobs und entscheidet sich dann für ein Studium der Soziologie, wechselt jedoch später das Studium zugunsten eines pädagogischen Schwerpunkts. Zum Zeitpunkt des Interviews studiert die Partnerin in einem aufbauenden Studiengang an der gleichen Universität und arbeitet nebenher.

Der Interviewanfang: Verschiedene Leben und empfundene Verzögerung

Auf die Eingangsfrage folgt bei Jure*, noch vor seiner Lebensgeschichte, eine kurze Episode, die die Interviewsituation auflockert und gleichzeitig eine inhaltliche Komponente aufweist. Er fragt zunächst, wer das denn alles transkribieren wird und fährt dann fort: »*Ich [habe] schon selber transkribiert [...], und mich geärgert [...], als die Person undeutlich oder zu schnell geredet hat.*« (INT2 Z22ff.) Der Intervieweinstig irritiert, da keinerlei Bezug zur Frage hergestellt wird. Indem er einen technischen Aspekt aufgreift, thematisiert er weder ausschließlich seine Versiertheit noch ein umfangreiches berufliches Portfolio, vielmehr imaginiert er sich als transkribierende Person, die eine schwierige, oft schlecht bezahlte Arbeit zu verrichten hat, welche durch »zu schnelles Sprechen« unnötig erschwert wird. Diese Ebene der Thematisierung kommt dabei fast der Durchbrechung der »vierten Wand« gleich, wie sie noch in einem anderen Fall (Kapitel 6.4.1, Frau Miler*) auftaucht. Dass es sich um ein Interview handelt, wird durch die Anwesenheit des Diktiergeräts in diesem intimen Setting des Wohnzimmers vergegenwärtigt. Zugleich wird hier das Danach des Interviews angesprochen. Interessant ist der Aspekt aber vor allem hinsichtlich der Adressierung des schnellen und undeutlichen Sprechens. Nichts

davon trifft auf den Jure* zu, lediglich der Verdacht steht in Form einer Vorwegnahme im Raum. Die artikulierte und vorangestellte Identifikation wird sich in dem Interview auch an späterer Stelle in anderer Hinsicht zeigen.

Die auf die Eingangsepisode folgende Einstiegserzählung beginnt unmittelbar daran anknüpfend mit einem Verweis auf den ersten, längeren Aufenthalt in Deutschland:

*also (1) ich bin relativ **spät**:t nach Deutschland gekommen ich glaube ich war 26 (1) oder vielleicht 27, ich weiß es nicht, aber auf jeden Fall war ich noch Student in Slowenien, und habe da (1) **Germanistik** studiert (INT2 Z36–41)*

Jure* führt hier zweierlei an: wie alt er war, als er nach Deutschland kam, und dass er damals in Slowenien studierte. Es stellt sich unweigerlich die Frage, in Bezug auf wen und was das Ankommen in Deutschland »relativ **spät**:t« war. Das Aufgreifen einer entsprechenden Altersnorm in Bezug auf Migration überlagert an dieser Stelle Bildungsabschnitte und Zeitpunkte (der *Sequenzierung des Lebenslaufs*), wann was »zu tun ist«. Zu diesem Zeitpunkt (um 2010) ist Slowenien bereits seit einigen Jahren in der EU und entsprechend freizügig hätte er sich bewegen können. Auch ist er mit der deutschen Sprache vertraut. Daran knüpft die *Norm* selbst an, die nicht ausformuliert wird: Warum ist er nicht schon früher »nach Deutschland gekommen«? Schaut man sich allerdings die Anzahl der Studierenden aus Slowenien an, die zwischen 2005 und 2014 nach Deutschland gekommen sind, so liegt diese jährlich im unteren dreistelligen Bereich.³¹ Insofern ist Jure* eher ein Pionier des studentischen Austauschs zwischen Deutschland und Slowenien als ein Nachzügler. Die Vermutung ist, dass staatliche Umbrüche zu einer empfundenen Verzögerung führen, die sich bis in die Gegenwart erstreckt und weitreichender ist als die Benennung einer »objektiven« Zahl.³² »Relativ spät« ist damit eher ein Verweis auf einen *Raum der Diskrepanz* und ein *individualisiertes Versäumnis*. Der Altersunterschied, der kompensiert werden muss, wird weiter unten noch einmal aufgegriffen.

Zunächst folgt keine Begründung oder Relationierung der Altersnorm im Kleinen, bspw. durch die Nennung des Alters anderer, sondern eine »große Erzählung«, die sein Leben in Slowenien und seinen Blick auf das Land rahmt:

*meine Zeit in Slowenien das ist auf jeden Fall (2) eine andere Welt beziehungsweise eine andere Erfahrung manchmal hab ich das Gefühl wenn ich nach Slowenien fahre als ob ich jetzt eine **Tür** aufmachen würde und dann bin ich in einer anderen Welt und einer anderen*

31 Vgl. »DAAD-Datenblatt Slowenien«, URL: [https://www.daad.de/de/daad-datenblaetter/\[20.04.2020\]](https://www.daad.de/de/daad-datenblaetter/[20.04.2020]).

32 In Anlehnung an Mecheril konstituiert sich im »Zu spät« (im Sinne Frantz Fanons) ein spezifisches Motto der Subjektposition in der Migration: »da war schon jemand und etwas vor mir da, und hat mir dadurch die Möglichkeit genommen, ich zu sein« (Mecheril 2006:140).

*Zeit, wirklich und ich kann auch nicht jetzt- also wenn ich hier bin bin ich hier und wenn ich in Slowenien bin bin ich in Slowenien das sind für mich zwei verschiedene, **Welten**, Geschichten und Leben (INT2 Z43–49)*

Das sinnbildliche Öffnen der Tür stellt sich retrospektiv als Transition in der Grenzüberschreitung dar, die im Hier und Jetzt ihre volle Wirkung als ein Gefühl der krassen Differenz von Herkunfts- und Migrationskontext entfaltet. Die Differenz, manifestiert als lähmendes Unbehagen, begründet im weiteren Verlauf die »späte Migration«, die allerdings nicht auf eine eindimensionale objektivierbare Grundlage zurückzuführen ist. Diese ist jedoch kritisch im Hinterkopf zu behalten, bringt er doch sowohl die sprachlichen Voraussetzungen als auch die Bereitschaft zur Migration mit, die ihm bereits früh zugeschrieben wird.

Es sind die von ihm angeführten »zwei Geschichten«, die zunächst nicht zusammenlaufen, auch wenn es geschichtliche, biografische und institutionelle Überschneidungen in der Chronologie gibt, die im weiteren Verlauf weiter verdichtet werden und schließlich in seiner Person zusammentreffen. So different, wie er es imaginiert, kann »Slowenien« und so unbekannt kann »Deutschland« nicht gewesen sein, schließlich konnte er doch nahtlos an einem Studium teilnehmen. Aber der Erzählende empfindet dies so und konkretisiert den Übertritt als Metapher, die zugleich ein Zurück unter erschwerten Bedingungen gleichermaßen verhindert und ermöglicht. Maßgeblich für das gesteigerte Empfinden der Differenz sind, wie sich im Folgenden zeigen wird, der Nationalismus, die Systemtransformation und die Veränderung der Zugehörigkeitsbedingungen für ihn und ihm nahe Menschen, die er als Arbeiter:innen identifiziert. Diese Veränderung kumuliert in den »zwei verschiedene[n] **Welten**, *Geschichten und Leben*«, die einen großen Raum der Differenz-erfahrung eröffnen. Seine Eltern und er gehören dabei keiner »ethnischen«³³ Minderheit an, sind aber ebenso vom Wandel des Wirtschaftssystems betroffen wie von einer Veränderung der gesellschaftlichen Stellung (in) einer industriell geprägten, wie er meint, bevölkerungsmäßig diversen Stadt.

Der Aspekt der Systemtransformation greift unterschiedlich in die Lebens-, Bildungs- und Arbeitsumstände ein und manifestiert sich als *Transformationsbiografie* (vgl. Andretta/Baethge 1996), deren institutioneller Scheideweg an dieser Stelle noch nicht klar ist. Systemtransformationen werden noch bei zwei weiteren Fällen Thema sein: bei Tatjana* und bei Frau Miler*. Jure* ist jedoch derjenige, der eine solche Transformation im größten Umfang als persönlichen Einschnitt thematisiert, obwohl – oder gerade weil – diese mit der Schulzeit und nicht mit der

33 Zur Konstruktion von Ethnizität, in der sich im post-jugoslawischen Kontext kaum jemand entziehen konnte, siehe bspw. Ana Mijićs (2014) *Verletzte Identitäten. Der Kampf um den Opferstatus im bosnisch-herzegowinischen Nachkrieg*. Jure* situiert sich im übergeordneten politischen Erfahrungsraum, der sich, wie einleitend gesagt, als »Jugoslawien« umreißen lässt. Er greift dabei das Moment der Ethnisierung auf, von dem er sich zugleich abwendet.

Erwerbsarbeitsphase zusammenfällt. Anders als bei Pascal Goekes deutsch-jugoslawischen *Transmigranten* (2007) werden bei Jure* durch das Sinnbild ›zu öffnender Türen‹ Möglichkeitsräume zugleich auch geschlossen – zumindest in seiner Artikulation im Interview.

Die Tragweite der oben angerissenen Veränderung ist für ihn in allen sozialen Bereichen spürbar. Darüber hinaus illustriert Jure* den Wandel entlang seiner ›Lieblingsanekdote‹, als aus ›Väterchen Frost‹ der ›Weihnachtsmann‹ wurde und jugoslawische Produkte, ähnlich ›wie in der DDR‹, langsam von der Bildfläche verschwanden. Die Erzählung ist so auch deshalb möglich, weil Jure* und ich uns bereits auf ›Jugoslawien‹ geeinigt haben und Migration in diesem Kontext etwas anderes meint als später in Deutschland: Angehörige anderer ehemaliger Teilrepubliken wie Kroatien oder Serbien würden ihm zufolge in Slowenien nicht als ›Migrant:innen‹ gelten, Slowen:innen in Deutschland unterliegen aber sehr wohl dieser Kategorie. Die Unterscheidung wird im weiteren Verlauf des Interviews wichtig. Die Grenze verläuft dabei entlang von Staaten, Zugehörigkeiten und Bildungsinstitutionen, die hermetisch und persistent scheinen. Was innerhalb ihrer begrenzten Räume passiert, ist dabei jedoch auch (zum Negativen) veränderlich.

Schule als repräsentativer Ausschnitt der Gesellschaft

Relativ früh in seinem Leben kommt Jure* mit der deutschen Sprache in Berührung: Die Fremdsprache wird von einer Lehrerin als ein mögliches Fach vorgestellt und der Vater ermutigt ihn, diese zu erlernen. Es scheint wichtig, sich auch außerhalb Sloweniens artikulieren zu können. Diese als zufällig dargestellte, familiär induzierte Weitsicht ist aber nicht der Rahmen seiner Erzählung – sie folgt vielmehr der Chronologie der Ereignisse, die Jure* entsprechend seinem Erleben der Institution Schule im slowenischen Unabhängigkeitsprozess schildert. Diese Erzählung wird dabei in Beziehung zu politischen Umbrüchen gesetzt. Jures* Schulzeit wurde zwar nicht in der Anfangssequenz thematisiert, sie folgt jedoch relativ bald nach der Globalerzählung. Im Gegensatz zu vielen anderen Interviews wird dieser Lebensabschnitt im Zusammenhang der Stimmung unter Gleichaltrigen, deren Elternhäusern und der Institution Schule gesetzt: »Die Schulzeit war sehr (1) davon geprägt nicht nur zu **Hause**, aber auch bei den **Mitschülern** und auch in den **Strukturen**, die sich dann geändert haben.« (INT2 Z53–56)

Die »Strukturen, die sich dann geändert haben« werden zunächst nicht anhand des eigentlichen Kontextes der Schule konkretisiert, sondern im weiteren Verlauf eher entlang des antagonistischen Vorhers und Nachhers bestimmter Bilder, die sich als eine Art ›Repertoire an kulturellen Wissens- und Bedeutungsbeständen‹ (Hörning 2004:146) sichtbar verändern. Dazu gehört die oben genannte ›Lieblingsanekdote‹ und die Ablösung verschiedener Konsumgüter und Symbole, durch die der Um-

bruch sichtbar und erfahrbar wird.³⁴ Jure* reiht Phänomene zunächst generell in einen post-sozialistischen Kontext ein, der durch Verweise auf in Deutschland Bekanntes illustriert wird – »wie zum Beispiel hier in Deutschland die Trabanten ne« (Z62). Es folgt eine Ausführung über die Hinwendung zum Nationalismus in den Elternhäusern sowie dessen Diffusion in den Schulbereich, wo es mitunter zu Eskalationen kommt. Die Schule scheint zweierlei Alltage aufzuweisen:

*während der Schulzeit und des Krieges in Jugoslawien und das alles sehr sehr viele Sachen wurden an Kindern an uns reflektiert [...] **Gewalt** an=an der Schule das war an der Tagesordnung, wir haben uns fast jeden Tag geschlagen ich hab heute noch zwei drei ((lacht)) Narben deswegen, es war wirklich nationalistisch bedingt, der Schulleiter [...] der hat sich auch nicht drum ((lacht)) gekümmert was da so läuft an der Schule, und viele Lehrer waren einfach nur überfordert oder einfach zu rassistisch um die Situation im **Griff** zu halten, (1) damals war ich auch selber also klar als Kind verstehst du das auch nicht (INT2 Z106–116)*

»[A]n Kindern an uns reflektiert« meint in diesem Zusammenhang ethnisierte politische Konflikte, die als gewaltvolle Auseinandersetzung Auswirkungen haben, die bis heute nachhallen. Zugehörigkeiten werden hier neu verhandelt. Körperliches Zeugnis der damaligen Verrohung sind die Narben, die zugleich (unsichtbar) mit Scham und mit Stolz getragen werden.

Die Vermutung liegt nahe, dass sich ›die Schule‹ als Institution zunächst gar nicht verändert hat, aber das gesellschaftliche Klima ringsum nach und nach in die Bildungsinstitutionen eindringt und zu bislang unbekanntem Umgangs- und Bewältigungsweisen führt. Den professionellen Akteur:innen in der staatlichen Schule entgleitet die Handlungsfähigkeit – die einen bekommen nichts von dieser Situation mit (oder wollen nichts davon mitbekommen) und die anderen sind »überfordert«. Es fehlen essenzielle Regulierungsinstanzen, die kollektive Krisen begleiten und insbesondere Kinder davor schützen könnten. Dies verwundert nicht, handelt es sich doch um einen Ausnahmezustand, dessen Ende sich zu diesem Zeitpunkt wohl nicht einfach datieren lässt.

Das Gefüge ändert sich erst mit der weiterführenden Schule, die er ab der Oberstufe regulär besucht. Mit der Wahl einer weiterführenden Schule entscheidet er

34 Der Erzähler könnte hier eine Narration über Nostalgie einläuten (vgl. zu ›Jugo-Nostalgie‹ bzw. ›YU-Nostalgie‹ bspw. Josefina Bajer (2011), zur Erinnerungs-/Vergessenskultur, die Ausgabe APuZ 40–41/2017 zum Schwerpunkt Jugoslawien). Dass dem hier nicht so ist, kann auf den Interviewkontext und das ›Publikum‹ zurückgeführt werden, das über den geografischen Erfahrungsraum ›Ex-Jugoslawien‹ hinausgeht. Jure* muss an dieser Stelle etwas erklären, was er unter der positiveren Bezugnahme eines Verweises auf die DDR-Alltagskultur tut. Hier vollzieht sich eine Übersetzungsleistung, die für ein ›deutsches‹ Publikum modifiziert wird und dadurch eine neue Bedeutung erhält: Er generiert Anschlussfähigkeit bzw. ›baut Brücken‹.

sich implizit bereits für ein Studium. Im Erleben wird deutlich, dass dieser Lebensabschnitt neben dem Lernen davon geprägt ist, dass Jure* früh anfängt zu arbeiten, um unabhängig von seinen Eltern sein zu können. Bereits hier wird er mit einer Gleichzeitigkeit konfrontiert, die Hindernis und Antrieb zugleich ist. Bildung ermöglicht einen sozialen Aufstieg, der jedoch prinzipiell von materieller Sicherheit begleitet werden muss, die ihm seine Eltern aber nur bedingt gewähren können. Jure* erlangt die Hochschulreife – ein Ereignis, das er nicht gesondert aufgreift, sondern das vorherbestimmt erscheint. Der Wunsch, die Fächer Soziologie und Sprachwissenschaften zu studieren, ist dabei seinen biografisch begründeten und verorteten Präferenzen geschuldet. Um seinen Studienwunsch und einen gesellschaftlichen wie familiären Ausbruch zu realisieren, muss er jedoch die gewohnte Umgebung verlassen und in eine andere Stadt ziehen.

Erste Studienaufnahme

Die Studienaufnahme gestaltet sich schwierig und beginnt zunächst lediglich mit dem Umzug in eine eigentlich nicht allzu weit entfernte Großstadt, die Jure* als kosmopolitisch empfindet. In Slowenien erscheint die Distanz jedoch unheimlich groß – er führt eine räumliche Trennung an, die sich nicht an der Kilometerzahl bemessen lässt. Andere Personen, die diesen Umzug begleiten oder die er am Ankunftsort schon auf ihn warten, erwähnt er nicht. Zumindest kognitiv ist er darauf angewiesen, sich allein auf die neue Umgebung einzulassen und Kontakt aufzunehmen. Seinen Lebensunterhalt finanziert er selbst. Aufgrund der Zulassungsbeschränkungen und der eingeschränkten Möglichkeit von Fächerkombinationen gelingt es ihm nicht, sich für sein anvisiertes Wunschstudium einzuschreiben. Daher weicht er zunächst auf eine andere Geisteswissenschaft aus und schreibt sich pro forma ein. Dieser Zeitraum ist eher durch Arbeit geprägt als durch Vorlesungen und Seminare. Nach gut zwei Jahren stößt er körperlich an seine Grenzen und entschließt sich, einen anderen Nebenjob aufzunehmen. Die Möglichkeiten, einen Job zu finden, seien dabei eingeschränkt gewesen, da sein alternatives Aussehen in Slowenien nicht gern gesehen war, wie er ausführt. Er nimmt einen Kredit auf, um die Studiengebühren für eines seiner Wunschfächer, nämlich Germanistik, bezahlen zu können.

Jure* ist zu diesem Zeitpunkt Anfang 20. Dass der Schritt hin zum Kredit kein leichter war, belegt nicht nur der zeitliche Abstand von zwei Jahren zwischen dem Schulabschluss und der Aufnahme des Wunschstudiums. Die Möglichkeit, die zwei gewünschten Fächer Linguistik und Soziologie zu studieren, bleibt ihm zudem verwehrt. Er entscheidet sich für Germanistik, eine Wahl, die an seine Präferenzen anschließt, Handlungsspielräume eröffnet aber auch verschließt. Zwar erwähnt er diese Konstellation nicht explizit, sie manifestiert sich für ihn aber retrospektiv als rationalere Wahl.

Das Studium verfolgt Jure* mit großem Eifer. So arbeitet er, unterstützt durch Stipendien, an verschiedenen studienbezogenen Projekten. Dass er ein Austauschjahr in Deutschland anstrebt, erscheint naheliegend. Dieses realisiert er aber erst, nachdem er sich in seinem Fach und der slowenischen Stadt nach sechs Jahren sicher und etabliert sieht. Zwar wird seine ursprüngliche Wahl eines größeren Standorts in Deutschland nicht berücksichtigt, doch die Erfahrung, über das Austauschprogramm mobil zu sein, bewertet er als Möglichkeit, »noch einmal aufzublühen«: »Die meisten machen Erasmus mit 20, 21 22 ne und da machst du auch sehr viele Partys und lernst da viele Leute kennen und das war auch genau bei mir auch der Fall.« (INT2 Z478f.)

Somit habe er, wie er sagt, zweimal die Gelegenheit gehabt, starke positive Erfahrungen mit Mobilität zu machen: einmal mit dem Umzug in eine andere slowenische Stadt und einmal mit dem Umzug in die deutsche Stadt. Nach einer kurzzeitigen Rückkehr nach Slowenien, wo er die Universität abschließt, fasst er den Entschluss, nach Deutschland zu ziehen. Der Übergang von einer slowenischen zu einer deutschen Universität gestaltet sich ohne weitere Hürden. Zumindest thematisiert Jure* keinerlei Schwierigkeiten. Trotzdem zeigen sich an einer Stelle Widersprüche der administrativen Vorgaben beider Systeme: In Slowenien kann er sich nicht ohne Weiteres exmatrikulieren, während die Einschreibung an einer Hochschule in Deutschland dies erfordert. Er findet eine Lösung, die quer zu dieser Vorgabe liegt – und schreibt sich für sein zweites Wunschfach Soziologie ein. Der baldige Wechsel zu einem erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkt wird weiter unten noch einmal gesondert behandelt.

»Existenzangst«: Krisenlernen und Mechanismen der Ausgrenzung

Als Hindernis und Antrieb seines Bildungswegs legt Jure* ein Konzept vor: die »Existenzangst«, für die er gleich mehrere Auslöser benennt. In der Chronologie der Erzählung scheint es sich zunächst um einen Gedanken und ein Gefühl zu handeln, das migrationsbedingt evoziert ist und das unmittelbar aus dem Vergleich zwischen sich als »Migranten« und Angehörigen der deutschen Mehrheitsgesellschaft im Hinblick auf ungleiche Chancenbedingungen und Ausgangslagen resultiert. Diese Annahme scheint jedoch kaum begründet, schaut man sich die nachfolgende Passage in ihrer Gesamtheit an:

B: und ja ich hab einen sanften Übergang gemacht also//: ja//wirklich von einem Studium ins andere Studium und dann war hier dann endlich möglich und habe hier Soziologie eingeschrieben [...] und dann später auf [Geisteswissenschaft/Bildung] umgesiedelt (1) fragst du mich jetzt wieso

I: kannst gerne darauf eingehen ich freue mich (2)

B: alles ((lacht)) alles, es war nicht nur ein Grund es waren alle Gründe (3) ähm (2) Existenzangst//: okay mh//ja definitiv, ich bin nicht dumm, wenn du als Migrant in ein an-

*deres Land kommst und du hat einen gleichen Abschluss, wie jemand, der in diesem Land lebt (1) wirst du nicht die gleichen Chancen haben.//I: mh//das ist normal, das wäre in **Deutschland** so in Slowenien in Frankreich in England egal, du hast nicht die gleichen Chancen obwohl kann ich hier sagen tut mir leid aber das slowenische Hochschulsystem ist quantitativ und qualitativ ein bisschen **besser** (1) als das was ich hier kenne, ja es hat wieder was mit Sozialismus zu tun weil mehr in Ausbildung mehr in Hochschulsystem mehr in Kita mehr in diese Sachen mehr in Familien investiert wurde (INT2 Z1226–1247)*

Die implizite Gegenüberstellung eines ›harten Übergangs‹ bezieht sich auf die Bruchlosigkeit des Status als Student. Es gab keine weitere Orientierungsphase, keine Pause und auch keine Hinwendung zum Arbeitsmarkt durch den Universitätsabschluss in dieser Darstellung. Es gibt dennoch einen von ihm gestalteten Bruch. Wichtig erscheint zunächst, dass die Phase des Übergangs geprägt ist durch eine Re-Orientierung: Jure* realisiert einen lang ersehnten Traum, nämlich endlich Soziologie zu studieren, was ihm in Slowenien verwehrt blieb. Die Phase des Studierens verlängert sich dadurch³⁵ – sie wird in einen anderen Raum übertragen und modifiziert. Gleichzeitig bricht er aber an dieser Stelle nach der kurzzeitigen Realisierung wieder mit dem Wunsch und greift dem Wechsel als ungewöhnlichen Schritt vorweg. »Alle Gründe« oder eben »alle Ängste« kumulieren zu einem vagen Bedrohungsszenario, das in einer weiteren Passage insbesondere mit der Wirtschaftskrise ab 2008 und den hohen Lebenshaltungskosten in Slowenien³⁶ verknüpft wird.

Für Jure* geht es um den Abbau persönlicher Grenzen und eine Wahrung von Kontinuität angesichts der verschärften Wirtschaftslage und geringen Möglichkeiten, sich finanziell absichern zu können. Daher entscheidet er sich in zweiter In-

35 Jure* befindet sich hier zwar schon in Deutschland, allerdings kann davon ausgegangen werden, dass er eine in Slowenien erlernte Strategie anwendet. In einem Artikel der ZEIT wird das Phänomen beschrieben, dass während der Weltwirtschaftskrise ein Studierendenstatus in Slowenien die Chance auf eine Anstellung erhöhte und sich infolgedessen viele Menschen für ein Studium einschrieben oder ihren Abschluss hinauszögerten: »Firmen stellen bevorzugt Studenten ein, denn die sind billiger – und fast so gut ausgebildet wie Hochschulabsolventen. Die Folge: Junge Leute bleiben so lange wie möglich an der Uni. Verglichen mit anderen Ländern in der EU, sind slowenische Studenten deshalb inzwischen am ältesten, wenn sie die Hochschule verlassen.« ZEIT ONLINE (15/2013) »So kommt die Jugend aus der Falle«, URL: [https://www.zeit.de/2013/15/jugendarbeitslosigkeit-spanien-italien-frankreich-h-slowenien/seite-6](https://www.zeit.de/2013/15/jugendarbeitslosigkeit-spanien-italien-frankreich-slowenien/seite-6) [20.04.2020]. Die Verlängerung eines Studiums kann sowohl hinsichtlich verschiedener Ein-/Ausschlüsse des Arbeitsmarkts im Krisenkontext als auch als Verlängerung der Abhängigkeit von der Familie gelesen werden (vgl. Ule/Živoder 2012).

36 Slowenien wurde in der deutschen Presse häufig abwechselnd als ›Musterland‹ und ›Problemfall/Sorgenkind‹ bezeichnet, wobei in der Berichterstattung sowohl der EU-Beitritt (2004), der Beitritt zur Währungsunion (2007) als auch der Umgang mit der Finanzkrise thematisiert wurden. Die Jugendarbeitslosigkeit in Slowenien lag dabei stets unter dem Durchschnitt der EU-28-Länder (vgl. bpb 2016b).

stanz gegen das Studium der Soziologie und wendet sich einer neuen Option zu, und zwar dem pädagogischen Bereich, der zumindest die Aussicht auf eine Anstellung zu sichern scheint. Zugleich professionalisiert er damit den Weg, den er ohnehin eingeschlagen hat – den der Beratung. Bei dem entsprechenden Job an der Universität kam ihn seine Affinität zu sozialen Kontakten gelegen. Ob und wie sich ein Studium der Soziologie tatsächlich als nachteilig entpuppt hätte, bleibt spekulativ. Die Entscheidung wird aber in einem größeren Kontext von Ungleichheit verortet, in dem ihn, seiner Deutung nach, Nachteile erwartet haben könnten.

Die Wahl des Studiums wird strategisch begründet und innerhalb eines Wettbewerbs auf dem Arbeitsmarkt verortet, dessen Regeln universelle Gültigkeit besitzen: Abschlüsse und ihre Inhaber:innen verlieren mit dem Grenzübertritt an ›Wert‹ und müssen kompensiert werden. Diese Kompensation leistet Jure* durch ein erneutes Studium, das allerdings nicht nach beliebigen Kriterien oder persönlichen Präferenzen ausgesucht werden kann. Vielmehr ist die Auswahl Marktregeln unterworfen, die von national-ethnisch konstruierten kulturellen Hegemonien durchdrungen sind. Letzteres zeigt sich durch die Darstellung objektivierter, d.h. wahrgenommener, ›Qualitäten und Quantitäten‹ der Hochschulbildung, deren Gültigkeit allerdings, so die Annahme, keinerlei Bedeutung mehr hat bzw. deutlich an Wert verloren hat.

Argumentativ bezieht sich Jure* auf der einen Seite auf den ›Sozialismus‹ (als institutioneller Quasi-Kontinuität) und die damit einhergehenden umfassenden Sicherungssysteme, die die Bedeutung der Gleichstellung (bspw. von Geschlechtern) auch in der Universität hervorheben. Auf der anderen Seite wird der ausländische Abschluss in Deutschland und in anderen Ländern nicht im gleichen Maße anerkannt wie der inländische. Das Gleiche gilt auch für die daran gebundenen Kompetenzen, die zwar durchaus transferabel sind – er vermag fachliches Wissen mit einzubringen –, diese haben im deutschen Universitätssetting aber nur eine sekundäre Stellung. Beispielhaft erzählt er dazu eine Geschichte: Eine ausländische Gastdozentin fragt nach der Geburtsstadt eines bekannten deutschsprachigen Schriftstellers. Lediglich er und sie wissen die Antwort, was wiederum seiner Auffassung nach kein gutes Licht auf seine deutschen Kommiliton:innen wirft. Allerdings hat dieses Nicht-Wissen auch keinerlei Konsequenzen und umgekehrt bleibt es bei einer Informiertheit Jures*, die in dem Lernkontext eines Seminars in Deutschland nicht als Vorsprung zählt. Es ist für nachfolgende Prüfungsleistungen unerheblich, ob er dieses – seiner Auffassung nach basale – Wissen abrufen kann.

Ähnliches gilt für die Art des Lernens an der slowenischen Hochschule insgesamt: Während des Interviews zeigt er mir ein Buch, das im Studium, wie er sagt, mehr oder weniger gänzlich abgefragt wurde. Die spätere Abwertung seines Wissens in Deutschland bleibt implizit, sie wird jedoch in der Kontrastierung ›deutscher‹ und ›slowenischer‹ Lern- und Fachkulturen deutlich, wenn er die Reichweite von Wissen und Abschlüssen verbalisiert. Jure* beharrt auf einem *Common Sense*

der ›niedriger eingeschätzten Bildung‹, die nicht weiter erklärt werden muss. Dieser *Common Sense* wird aber gleichzeitig mit dem Rekurs auf entwertetes Wissen kritisiert. Im Kontext der Geschichte ordnet er Hochschulbildung in der oben genannten Passage als einen von der Wirtschaftstransformation unberührten Bereich ein.

Die *Existenzangst* ist, biografisch gesehen, kein neues Phänomen, das sich erst mit dem Übergang von einem nationalstaatlich gefassten System in ein anderes manifestiert, sondern gründet bereits im Übergang von der Schule zur Hochschule und der daraus resultierenden Unsicherheit. Sie ist in der Klasse als Bezugspunkt *habitualisiert*. Ausgehend von der positiven Einschätzung der ›Verarbeitung des Traumas‹ verortet er die *Existenzangst* anekdotisch bei einem jüngeren Selbst und greift sie ironisiert in der Gegenwart auf:

*und mittlerweile hab ich eine Sache auch sehr gut ein Trauma sagen wir mal so auch ein bisschen **verarbeitet** und das ist die Existenzangst, //I: okay//meine größte Angst war mit zwanzig meine größte Sorge mit zwanzig war, als ich morgens aufgestanden bin wie kann ich meine Rechnungen bezahlen, [...] und das ist mittlerweile nicht mehr der Fall (1) mittlerweile lebe ich ein Luxusleben, ich hab eine Hausratversicherung abgeschlossen ((lacht)) (INT2 Z546–553)*

Die Angst vor dem Wegbrechen der materiellen Grundlage als »Trauma« ist dabei nicht an ein bestimmtes Ereignis gekoppelt, auch wenn sie im Zuge der Mehrfachbelastung – Arbeit und Studium – zu eskalieren scheint. Die Beschreibung langanhaltender, aber nie gänzlich existenzieller Not, findet sich bereits in früheren Familienerfahrungen wieder. Jure* zieht eine Kontrastierung von Bedürftigkeit und staatlicher Unterstützung in den beiden Ländern heran, die im Wesentlichen auf unterschiedliche Maßstäbe und Privilegierungen hinweist.

Die Existenzangst ist damit einem Spannungsverhältnis zu einer neu erworbenen, aber nicht in Gänze für ihn zutreffenden Sicherheit zu situieren, die in der Kontrastierung von Möglichkeiten hervortritt. Für die Bewertung der allgemeinen, umfassenden Sicherheitsmechanismen in den beiden Ländern zieht er den folgenden Vergleich heran:

*es ist nicht so wie in Deutschland, wenn du/in Slowenien musst du wirklich **arm** sein, aber nicht arm wie in Deutschland aber wirklich **arm**, um Sozialhilfe vom Staat zu bekommen ne, hier musst du nicht arm sein um zum Beispiel BAföG zu bekommen oder Kindergeld bekommt ja jede ne? äh in Slowenien das war ein bisschen **anders** ne, es gibt viele die tricksen und das auch sehr gut machen ((schmunzelt)) ne aber auch meine Eltern haben nicht so ich sag mal so ((lacht)) begabt in die Richtung (INT2 Z171–175)*

Trotz der oben genannten Bedeutung von ›Bildung und Erziehung‹ in (post-)sozialistischen Systemen werden nun Diskrepanzen einer relativen Armut in den beiden Ländern als Vergleichsfolie herangezogen, die Ansprüche auf staatliche Unterstüt-

zung ermöglichen oder verunmöglichen. Damit verschiebt sich die Erzählung zugunsten eines eher positiven Bildes deutscher Sicherungssysteme – und dabei insbesondere des BAföG. In der Verknüpfung mit rechtlichen Vorgaben zeigt sich jedoch, dass er selbst nicht davon profitieren kann. An dieser Stelle muss eher davon ausgegangen werden, dass es weniger um ein Lob geht, denn um eine Thematisierung von Privilegien, die länger in Deutschland lebende Personen ›nicht richtig zu schätzen wissen‹. So würde ein Bekannter im Referendariat über die Höhe der Vergütung ›jammern‹. Jure* dagegen findet, dass sich von diesem Gehalt in Deutschland gut leben ließe. Diese Ausführung fungiert als eine Art Bescheinigung, dass seine eigene Existenzangst einem neuerworbenen Sicherheitsempfinden gewichen ist, was ihm erlaubt, eine längerfristige Perspektive zu erarbeiten.

Jures* Familie war unter Umständen nie ›wirklich arm‹ oder auch nie ›begabt‹ genug, sich zu bereichern. Diese illegitime Bereicherung (›das Tricksen‹) ist für Jure* ebenso keine Option, die handlungsweisend wäre. Das Unvermögen, sich dieser Strategie zu bedienen, ist aber ein Vehikel von Ungleichheit und der von ihm benannten individuierten Existenzangst. Er begegnet ihr mit Leistungsbestrebungen und intensiver Netzwerkarbeit.

Arbeit an der Universität und universitärer Migrationshintergrund

Als Student an einer Universität in Deutschland realisiert Jure* zunächst seinen Traum von einem neuen Studium in seinem Wunschfach Soziologie, das er dann aber zugunsten seines Sicherheitsbedürfnisses aufgibt. Nun soll Jures* Einbettung in die Universität beleuchtet werden. Er arbeitet über einen längeren Zeitraum als studentischer Berater in einer universitären Einrichtung, die, wie er sagt, internationalen Studierenden hilft, sich in der Stadt zurechtzufinden. Diese Arbeit steht in seiner Selbstpräsentation in einem engen Verhältnis zu eigenen Erfahrungen und darüber hinaus auch zu seinem Studium.

Insgesamt lässt sich Jures* Bildungsmigration als freiwillig und gelungen skizzieren. Soziale Beziehungen, die er während seines ersten Deutschlandaufenthalts aufgebaut hat, kann er nach seiner Rückkehr weiter festigen. Eine Nachfrage zielt auf ›schlechte Erfahrungen‹. Jure* scheint aus dem Konzept gebracht: Er versteht die Frage zunächst nicht und legt eine längere Pause ein, was sehr ungewöhnlich für den Interviewverlauf ist. Schließlich antwortet er recht allgemein, nicht mit einer Situation, sondern mit einem erhärteten Eindruck. So hätte er beobachtet, dass ›internationale‹ und ›deutsche‹ Studierende selten bei Gruppenarbeiten zusammenkommen. Er resümiert: »[T]eilweise trauen sich die Deutschen nicht mit dir was zu machen weil du nicht Deutsch bist.« (Z1548) Auf die Bitte, das näher auszuführen, formuliert er die Vermutung, dass ein (wie auch immer gearterter) »Migrationshintergrund« einen gemeinsamen Kommunikationsraum schaffe:

teilweise ist es leichter mit Leuten zu kommunizieren auf die zuzugehen die auch so ein bisschen Migrationshintergrund haben (2) und teilweise kennen sich die Leute wahrscheinlich auch unter sich besser (1) also es ist so dieses Phänomen ist äh das ist nicht selten ja (INT2 Z1553–1556)

Jure* arbeitet in und mit diesem Kommunikationsraum, der in Form von International Offices an Hochschulen als institutionalisiert betrachtet werden kann. Er hat darüber hinaus, als diplomierter Germanist, Erfahrungen mit dem Unterrichten der deutschen Sprache für Nicht-Muttersprachler:innen. Interessant ist jedoch, dass er ›Migrationshintergrund‹ nicht zwangsläufig an räumliche Mobilität koppelt. »[Ein] bisschen Migrationshintergrund« ließe sich auch so interpretieren, dass es übergenerationale Migrationserfahrungen gibt: Das verbindende Moment konstituiert sich hier durch eine imaginierte, aber erfahrbare Trennung, deren Parameter nicht ganz klar sind. Allerdings wird auch deutlich, dass er dieser informellen sozialen Segregation etwas Positives abgewinnen kann, wenngleich sie einen potenziellen Ausschluss bedeutet. Strukturell ordnet er sich in diesem Fall dem ›Migrationshintergrund‹ zu, dem er ein Defizit zuweist; handlungsbezogen wirkt er dagegen an der Schnittstelle der Hilfestellung und des potenziellen Defizitausgleichs.

Für die Erfahrungen mit seinem Studium in Deutschland kommt aber noch eine weitere Dimension hinzu, die er ebenfalls positiv für sich wendet: Er sagt, dass das gewählte Fach »*frauendominiert*« (Z1561) sei. Als einer der ›wenigen Männer‹ profitiere er insofern davon, als er meist einen Platz in einer Referatsgruppe bekäme. Hier impliziert Jure* eine *Feminisierung* (vgl. kritisch zu diesem Konzept: Klinger 2015) bestimmter Studiengänge oder Fächer: zunächst numerisch, indem er Prozentzahlen nennt, und dann entlang einer Deutung der Interaktionsebene, die ihm Vorteile verschaffe.

›Möglichkeiten, die man haben kann‹: Leistung und Netzwerke

Jure* beschreibt die Aufnahme des Studiums in Deutschland als »*sanften Übergang*«. Erst als ich noch einmal nachhake, wie ihm ›bewusst wurde‹, den ›deutschen Abschluss‹ erlangen ›zu müssen‹ (Z1313f.), vergegenwärtigt Jure*, was genau er mit Existenzangst meint: Er skizziert eine Szene aus seinem Leben in Deutschland, die Beschaffenheit und die Bedeutung von Lebensläufen sowie Tätigkeiten, die sich darin niederschlagen. Die Perspektive liegt hier auf einer Beobachtung und der Sichtbarkeit von erbrachten Leistungen, aus der heraus eine Wertschätzung wahrscheinlicher wird. Die nachfolgende Passage ist in der Chronologie kurz vor dem Studienfachwechsel in Deutschland anzusiedeln, als er einen zuvor nicht thematisierten Nebenjob ausübt:

stell dir mal vor du arbeitest du=du stehst elf Stunden lang am Flughafen bei einer Veranstaltung wo angeblich auch Angela Merkel kommen wird//!: mh//irgendwo in der Dun-

kelheit und denkst dir einfach okay ist jetzt so aber ich bin (1) nein sorry nee (2) nee (1) ich will mehr, das war **vor** meinem Studium, also **doch** während meines Studiums aber auch schon vor- macht man bewusst ne (1) und die Deutschen mögen eine Sache das sind Papiere Unterlagen (2) das denke ich zumindest, und wenn ich jetzt mit meinem Lebenslauf komme mich für etwas bewerbe und wenn jemand der hier in Deutschland aufgewachsen ist (1) und zumindest einen Bruchteil der Möglichkeiten genutzt hat die man **haben kann** wenn man nicht hier aufwächst dann wird die Person bestimmt irgendwo zig mal im Ausland gewesen sein dieses und dieses Projekt freiwilliges soziales Jahr dies [...] weißt du alle diese Möglichkeiten und Praktika und blablabla//l: mh//nee (1) klar (1) und deswegen habe ich irgendwann mal habe ich wirklich **Gas** gegeben und ich hab in ein zwei Jahren ich auch hier in Deutschland (1) diese Phase gehabt wo ich 300 Stunden und mehr gearbeitet habe Praktika gemacht habe (2) ich hab [...] Praktika gemacht, ich hab bei dem und dem und dem und da was gemacht so wirklich, mittlerweile kann ich auch was nachweisen [...] mittlerweile hab ich nicht nur nachgeholt ich hab auch überholt, okay so (1) u:nd ähm (2) ich hab zwei Jahre obwohl wirklich wenig Geld (INT2 Z1328–1354)

Ausgehend von einer Erfahrung körperlich anstrengender und schlecht bezahlter Arbeit entwirft Jure* Bedingungen von Vergleichsfolien ›hier Aufgewachsener‹ und ›Nicht-hier-Aufgewachsener‹. Die Absurdität des fast schon allegorischen Bildes des ›Wartens auf die Kanzlerin in der Dunkelheit‹ ist dabei Anlass für ihn, sich neu zu orientieren und damit gewissermaßen auch der von ihm thematisierten Existenzangst auf institutionalisiertem Weg – »Papiere Unterlagen« – zu begegnen. Jure* nimmt seinen Lebenslauf entsprechend der ersten Folie selbst in die Hand. Dabei skizziert er beiläufig eine Art des Auslandsaufenthalts: den guten und nützlichen (deutscher Auslandsstudierender). Eine zweite Art des Aufenthalts bleibt implizit: der hinderliche, der auf seine eigene Migrationserfahrung rekurriert und zu überwindende Defizite benennt. Die Überwindung unterstreicht er abermals mit Bildern wie »**Gas** gegeben« und »überholen«. Mit der Hoffnung auf die Strahlkraft ebenjener Leistung, die er auch im Lebenslauf sichtbar an den Tag legt, schafft er sich einen neuen Möglichkeitsraum, der zuvor aber mit Entbehrungen – in Form von geringem Einkommen – einhergeht. Die Leistungsaspiration funktioniert dabei für ihn sehr gut, und absolvierte Stationen fügen sich darüber hinaus auch gut in die Fachkultur ein, in der die meisten Stellen innerhalb von Netzwerken besetzt werden. Jure* hat sich soziale Kontakte bereits in seiner ERASMUS-Zeit zum Teil erarbeitet, er intensiviert aber vor allem nach seiner Rückkehr nach Deutschland die Kontaktaufnahme, er lernt »deutsche Freunde kennen [...]« (Z1182f.), die nach wie vor eine wichtige Ressource darstellen.

Gleichwohl klingt im weiteren Verlauf des Erzählten auch ein Ausbremsen an, das sich nicht nur auf die ›Geschwindigkeit‹ bezieht, sondern vor allem auf die ›Richtung‹: So sei er nunmehr damit beschäftigt, sein Leben »auf die richtige Bahn zu kriegen« (Z1360). Er entwirft eine Zukunft für sich, die ihm ermöglicht, perspekt-

tivisch seiner Leidenschaft, dem Schreiben, nachzugehen und im besten Fall damit seinen Lebensunterhalt sicherstellen zu können. Es ist ein Leben an der Grenze der materiellen Sicherheit, die allerdings nicht noch einmal nach unten überschritten werden soll.

6.2.2 Hasim* – Geringschätzung und Neuorientierung

Hasims* Bildungsweg ist trotz einer frühen Migrationserfahrung durch Stabilität und Kontinuität geprägt. Ebenso wie seine Geschwister kann er sich darauf verlassen, dass ihn seine Eltern bei seinen Bildungswegen auch nach dem Studium der Wirtschaftswissenschaften und dem Eintritt in das Erwerbsleben unterstützen. Aufgrund einer empfundenen mangelnden Wertschätzung durch das Arbeitsumfeld und eines Bildungswunsches, den er nicht in Ägypten realisieren kann, migriert Hasim* zu Bildungszwecken nach Deutschland. Hier wird er indirekt mit der ›deutschen Normalbiografie‹ und einer wiederkehrenden Missachtung konfrontiert, die zu einem baldigen Abbruch des Studiums führt. Mit Unterstützung seines neuen Nahumfelds entdeckt er neue Fertigkeiten und nimmt dann ein gänzlich neues Studium auf. Als zukünftiger Sozialarbeiter ist er einer Mehrfachbelastung und hohen Flexibilitätsanforderungen ausgesetzt. Zudem sind zum Zeitpunkt des Interviews Erfahrungen mit Rassismus im Alltag sehr gegenwärtig.

Das Interview: Setting und Ablauf

Der Kontakt zu Hasim* wurde mir über Jure* vermittelt. Er wohnt in der gleichen Stadt, allerdings in einer Gegend, die weniger studentisch geprägt ist. Einen Termin zu finden war nicht einfach, da Hasim* in Schichten arbeitete.

Auch er begrüßte mich herzlich und hatte in seiner Wohngemeinschaft Kuchen und Kaffee vorbereitet. Wir nahmen auf dem Sofa in seinem Zimmer Platz. Hinter uns befand sich eine farblich abgesetzte Wand mit vielen Fotografien, deren Szenen keinerlei chronologische oder thematische Ordnung vermuten ließen. Abgebildet waren Menschen in unterschiedlichen Settings: eher formelle Großgruppen (wie bei Schulabschlüssen), ausgelassene Kleingruppen (wie bei Partys), Bewerbungsporträts, Familienbilder, Nahaufnahmen von ihm und einer jungen Frau. Die Wand fungierte während des Interviews immer wieder als Tafel, auf der er mir Personen zeigte, von denen er sprach.

Die Einstiegserzählung ist stark von institutionellen Vorgaben, Restriktionen und seinen Reaktionen darauf geprägt – hier dominieren: der Ausgleich von Defiziten, das Finden von Sicherheiten und eine Phase der Selbstsuche. Die Einstiegserzählung schließt mit einer kohärenten Koda: ›Ich glaube das war alles sonst.‹ Der erste Teil der Nachfragen orientiert sich an der Chronologie der Erzählung. Er

geht eher fließend in den zweiten Nachfrageteil über und behandelt persönliche Vorstellungen und Erfahrungen.

Während des Interviews hatte ich den Eindruck, als wäre Hasim* mit der Methode vertraut: Immer wieder schob er reflexive Äußerungen in Form von Argumentationen und Evaluationen ein, wenn es um Institutionen oder um divergierende Haltungen ging. Außerdem nahm er eine in der Erhebungsmethode nicht übliche Frage vorweg, indem er darauf verwies, keine Erinnerung an die ersten Jahre seines Lebens zu haben.³⁷ Beim Sprechen bezog er wieder stark beschränkende Aspekte ein (›wir durften nicht‹, ›ich musste‹). Insgesamt gewann ich von ihm den Eindruck eines besonnenen Gesprächspartners, der versucht, viele technische und administrative Aspekte genau zu schildern.

Die Biografie

Hasim* wird Anfang der 1990er-Jahre in Saudi-Arabien als drittes von vier Kindern einer ägyptischen Familie geboren. Sein Vater ist Facharbeiter und geht eher einfachen Tätigkeiten nach, seine Mutter ist Krankenpflegerin. In Saudi-Arabien besucht Hasim* den Kindergarten und verbringt dort die ersten Schuljahre. Da seine beiden älteren Geschwister als nicht saudische Staatsbürger:innen kein Studium an staatlichen Hochschulen aufnehmen können – Hasim* verwendet hier das Wort ›dürfen‹ –, studieren sie nach ihrer Schulzeit in ägyptischen Großstädten. Als die Schwester ihr Studium in Ägypten beginnt, geht seine Mutter mit Hasim* und einem weiteren Kind ebenfalls zurück. Hasim* ist damals zehn. Da es einige Unterschiede in den Fächern gibt, finanzieren die Eltern beim Übergang vom saudiarabischen zum ägyptischen Schulsystem kurzzeitig Privatunterricht. Der Vater hält sich noch einige Jahre beruflich in Saudi-Arabien auf und zieht erst zurück, als Hasim* schon die Hochschule besucht.

Nach dem Abitur in Ägypten möchte Hasim* Maschinenbau studieren, erfüllt aber die dafür notwendigen Anforderungen nicht. Er nimmt ein Studium der Wirtschaftswissenschaften auf. Nach drei Jahren beendet er das zweisprachige Studium erfolgreich. Nahtlos daran schließt sich eine mehrmonatige, vorwiegend englischsprachige Trainee-Stelle mit Schwerpunkt Kundenservice an. Ungefähr in diesen Zeitraum fällt der ›Arabische Frühling‹, der jedoch narrativ nicht aufgegriffen wird. An das Trainee-Programm schließt eine reguläre Erwerbstätigkeit, jedoch mit irregulären Arbeitszeiten und kaum Möglichkeiten zum Aufstieg. Er kündigt. Während

37 Der Rekonstruktion dieser *Amnesie* sind mit dem bildungsbezogenen Schwerpunkt Grenzen gesetzt. Insgesamt ist der Verweis darauf aber insofern interessant, als sich Hasim* sehr wohl an einzelne Bilder erinnert. So benennt er z.B. den Schulweg, erklärt, wie das Wohnzimmer aussah, und erzählt, dass er seine Mutter auf der Arbeit besucht oder wie er mit seinen Geschwistern gespielt hat.

er zunächst eine Fortbildung im gesundheitlichen Bereich macht, plant er die Aufnahme eines neuen Studiums. Aufgrund des bereits abgeschlossenen grundständigen Studiums erhält er in Ägypten jedoch keinen Studienplatz. Seine Schwester, die mittlerweile in Deutschland eine Anstellung im Rahmen ihrer Promotion hat, informiert ihn auf seinen Wunsch hin über die Bedingungen der Aufnahme eines Studiums in Deutschland. Zu diesen gehört der Nachweis über Kenntnisse der deutschen Sprache auf Niveau C1. Er besucht erste Deutschkurse und finanziert diese über einen Nebenjob im Laden eines Freundes. Anfang der 2010er-Jahre reist er nach Deutschland und wohnt bei seiner Schwester. Er besucht weiterhin Deutschkurse und besteht im zweiten Anlauf den notwendigen Sprachtest. Ohne größere Umschweife oder administrative Hürden nimmt er sein Wunschstudium Maschinenbau auf. Sein Start an der Universität wird von einem Programm für internationale Studierende aller Fächer begleitet. Dabei lernt er seine spätere Verlobte kennen. Das Studium bricht er alsbald ab und entscheidet sich auf Anraten eines guten Freundes für ein Studium der Sozialen Arbeit, für das er erst einmal ein Praktikum in einer Einrichtung für wohnungslose Jugendliche absolviert. Die Praktikumsstelle wird über die Aufnahme des Studiums hinaus zu einem Nebenjob. Zum Zeitpunkt des Interviews betreut die Einrichtung vor allem minderjährige Geflüchtete.

Der Interviewanfang: Bildungspositionierung und Familie

Der Interviewanfang ist sehr stark von Berichten über die unterschiedlichen Schulsysteme in Saudi-Arabien und Ägypten geprägt. Darüber hinaus geht es um Orte und Positionen in der Familie als generationales Gefüge. In der Einstiegserzählung lassen sich bereits erste Verbindungen der Konzepte ›Bildung‹ und ›Migration‹ ablesen:

gut, ähm also ich bin (1) in Saudi-Arabien geboren, da war ich die erste zehn Jahre mein Lebens da, also bis ich zehn war- also ich bin [Jahr] geboren//l: mh//meine Familie (1) wir sind zurück nach Ägypten gekommen, weil wir dürfen da nicht zur Uni gehen, dann ich hab zwei Schwestern, [...] äh die Erste war zurück alleine nach Ägypten gegangen damit die Uni besuchen kann, und mit der Zweite sind wir dann alle zurückgegangen außer halt mein Vater, weil er da weiterarbeiten musste, und dann, hab ich da die Grundschule in Saudi-Arabien also, Kindergarten und Grundschule, bis vierte Klasse, und hab ich weiter fünfte Klasse in Ägypten gemacht (INT3 Z18–28)

Nach der Erzählaufforderung setzt Hasim* mit »gut« den Auftakt für seinen längeren Einstieg und beginnt mit dem Ereignis seiner Geburt, das er in einem Staat verortet. Er koppelt die Verweildauer in Saudi-Arabien an verschiedene Dimensionen: an einen Raum (›ich war zehn Jahre da‹), an eine Zuweisung und Selbstbeschreibung (›ich war zehn‹) und an eine objektivierbare Größe in Form einer Jahreszahl (›ich bin [im Jahr] geboren‹). Das Alter kennzeichnet eine auch in Deutschland üb-

liche Statuspassage, den Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule. Und selbst ohne diese aufgelegte Folie zeichnet Hasim* im weiteren Verlauf eine Institutionengeschichte entlang des Schulübergangs von einem Bildungssystem in ein anderes, die er jeweils minutiös erklärt. Die Art, wie dieser Bericht erzählt wird, lässt allerdings darauf schließen, dass nicht der Bruch (also die ›Rückkehr‹) ein Problem darstellt, sondern der Aufenthalt in Saudi-Arabien als Ausnahmesituation erscheint. Er, der nicht in Ägypten geboren ist, ›kehrt dorthin zurück‹. Zugleich thematisiert er seine Position innerhalb seiner Generation, ohne diese jedoch konkret auf sich zu beziehen; vielmehr zeichnet sich eine innergenerationale Bildungsgeschichte ab, die elterlicherseits unterstützt wird.

»Wir dürfen da nicht zur Uni gehen«,³⁸ lässt zunächst auf eine relative Ohnmacht angesichts eines repressiven Systems und möglicherweise auch ökonomischer Zwänge schließen, die eine nicht näher definierte Gemeinschaft betrifft. Aus der Gesamtpassage erschließt sich, dass es um einen generationalen Zusammenhalt geht, der entweder von den Eltern oder ex negativo durch die Schule an ihn und seine Schwestern herangetragen wird (etwa: ›Hierbleiben‹ heißt ›Nichtstudieren‹). Zugleich wird dieses Moment zum Vehikel der (Re-)Migration in das Heimatland seiner Eltern. Dahingehend überwiegen in dieser gemeinschaftlichen Migrationserzählung Bildungs- und Sorgeaspirationen und der Plot wird mit jeweiligen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen durch weite Teile seiner Narration gespannt: ›Nicht-dürfen‹ und ›müssen‹ gestalten hier die beschränkte Handlungsfähigkeit angesichts harter Grenzen, die Staaten und dazugehörige andere Instanzen vorgeben, auf die mit räumlicher und bildungsbezogener Mobilität reagiert wird. Interessant ist daher, dass nicht der Familienzusammenhang Hasim* prozessiert, sondern dass die Bezugspersonen eine kollektive Erfahrung machen. Insofern ist Hasims* Übergang von der vierten zur fünften Klasse zwar auch einer, der durch eine räumliche Veränderung geprägt ist, aber offensichtlich zunächst einmal keinen härteren Einschnitt darstellt, sondern ein *Korrektiv*. Die Wahrung der Kontinuität entfaltet sich als eine Bildungsgeschichte, die Familiengeschichte ist und möglicherweise auch bleibt. Im generationalen Gefüge zeichnet sich trotzdem ein Bruch ab, den Hasim* nur andeutet: Das ›Zurückbleiben‹ des Vaters wird mit der dortigen Arbeit – in dem Fall einer Tätigkeit, nicht zwangsläufig einer Stellung – begründet.

38 »Die staatlichen Hochschulen sind lediglich für saudische Bürger zugänglich bzw. für Kinder saudischer Mütter (die offiziell als Ausländer gesehen werden). Auch wenn offiziell 5 % der Kapazitäten für Ausländer reserviert sind, müssen die meisten auf private Universitäten ausweichen.« (DAAD 2017b:3)

Der frühe Bildungsweg

Hasims* Bildungsgeschichte ist in der Einstiegserzählung enorm durch institutionelle Erfahrungen vorstrukturiert und vordergründig weniger durch eigene Erfahrungen geprägt. Wie der Einstig in das Interview jedoch zeigt, sind es die Institutionen und Diskrepanzen zwischen verschiedenen Systemen, die Handlungen beschränken, aber Bestrebungen nicht zwangsläufig verhindern. Er stellt die Anzahl der Schuljahre und -abschnitte in Saudi-Arabien und Ägypten kontrastiv gegenüber und berechnet dadurch Konsequenzen für seinen eigenen Bildungsweg. Brüche werden durch Familie und Ressourcen kompensiert, was im Großen und Ganzen ›nahtlose Übergänge‹ ermöglicht. Rückschläge oder gar gravierende Verzögerungen werden aufgefangen. Wenn Bildung an einem Ort, in einem Land nicht möglich ist, werden familiär unterstützende Bedingungen geschaffen, um Bildungsbestrebungen zu realisieren: So migriert Hasim* zum ersten Mal mit einem Teil seiner Familie in das Herkunftsland der Eltern, als die (zweitälteste) Schwester ein Studium in Ägypten aufnimmt.

In der Familiengeschichte vollzieht sich damit ein generationaler Wandel: Während die Eltern wegen der Arbeit des Vaters migrierten, erfordert dieselbe Migration eine *Rückkehr als Korrektiv* und bringt weitere Bewegungen Einzelner mit sich, die miteinander verbunden bleiben. Das ›Müssen‹ verwandelt sich in ein ›Können‹. Der Erzähler ist dieser Migrationsbewegung zunächst ausgesetzt, jedoch werden keine negativen Folgen – außer dem Nachholbedarf einzelner Fächer – thematisiert. Wie sich dieser Übergang von einem Schulsystem in ein anderes bspw. auf sein Sozialgefüge auswirkte, ist für den Kontext Schule nur partiell rekonstruierbar. Es gibt für Hasim* zu diesem Zeitpunkt kein Leben außerhalb von Schule oder Familie, und in beide fügt er sich gut ein. Vorgegeben ist jedoch das Zeitregime, das beide Bereiche trennt: »*Der normale ägyptische Student oder Studentin hat nicht so viel Zeit außerhalb des Studiums.*« (Z727) Gemeint ist die Zeit am »Gymnasium« (Z731). Über die Präsenzzeit hinaus gibt es Hausaufgaben am Abend und ein wenig Freizeitbeschäftigung am Wochenende. Hasim* schildert die Annahme einer zeitlichen Kontinuität und positioniert sich als ›normaler ägyptischer Schüler‹ in einem Bildungssystem, dessen Übergang zum tertiären Bereich er als eingeschränkt und einschränkend bewertet darstellt – so gäbe es »*nicht so viele Möglichkeiten, um darüber nachzudenken, was man studiert*« (Z681).

Er berichtet, dass er nach dem Schulabschluss drei Präferenzen für Studienfächer angegeben hat und schließlich seine zweite Studienfachwahl antritt – Wirtschaftswissenschaften. Bestimmt wurden diese Präferenzen durch ›legitime Berufe‹, die ein gewisses Prestige und Sicherheit ausstrahlen; der Bildungsabschnitt als solcher erscheint als ein Mittel zum Zweck:

dann gibt es so bestimmte Berufe die, wenn man die arbeitet dann ist das okay, quasi sozusagen von, wie viel man verdient und wie man da später, in der Berufsaufsteige-Dings

*hat, haben kann, oder einer Berufsmöglichkeit hat//I: mh//und dann waren die zum Beispiel dass man (1) **Arzt**, äh Engineer (1) Buchhalter (1) ja (1) und dann das wars (INT3 Z685–690)*

›Berufsaufstiege‹ können innerhalb der Kategorisierung von beruflichen Feldern glücken. Dass sie überhaupt ein Thema sind, könnte auf die Berufe und die Stellung der Eltern zurückgeführt werden: Beide arbeiten unterhalb der Ebene ›Arzt‹ oder ›Ingenieur‹, beide haben nicht studiert. Da der Arztberuf für Hasim* nicht infrage kommt und er für das Ingenieursstudium nicht zugelassen wird, bleiben ihm die Wirtschaftswissenschaften, die er mit dem Beruf des ›Buchhalters‹ assoziiert, als einzige Möglichkeit, mit der er sich arrangieren kann.

Auch die Schilderung seines Studiums in Ägypten ist nicht geprägt durch erlebte oder lebendige Geschichten. Wie lässt sich dies erklären? Die Bruchlosigkeit des Übergangs von der Schule zur Hochschule verweisen auf das Fehlen anderer räumlicher Veränderungen, die von Hasim* auf Nachfrage argumentativ dargestellt werden: ›[I]n Ägypten bleibt man während des Studiums zu Hause wohnen.‹ Anders als bei Jure*, der für sein Studium in eine andere Stadt ziehen musste und wollte, ist diese Phase für Hasim* von Kontinuität geprägt, die er nicht für thematisierungswert befindet. Allerdings werden Brüche an anderer Stelle deutlich: Für die Familie bedeutet das Zurückbleiben des Vaters Veränderungen, die bis in die Gegenwart hineinwirken. Wesentlich später und äußerst knapp erzählt er, dass dieser ihm fremd geworden sei. Die Frage, warum er nicht oder nur sehr eingeschränkt von seinem Erleben erzählt, lässt sich zudem vielleicht dadurch beantworten, dass Außenstehenden eine ›Institutionengeschichte‹ mit objektivierbaren Eckpunkten – Änderung der Schuljahre, Wechsel von Fächern – leichter zu vermitteln ist als ein Alltag, der als ›fremd‹ antizipiert wird. Außerdem lässt sich konstatieren, dass Hasim* den Fokus auf die Gegenwart legt, dass er die Schulzeit oder den Besuch der Hochschule in Ägypten als ein für ihn abgeschlossenes Kapitel behandelt, weil er seitdem weitreichendere Veränderungen durchlaufen hat.

Auch auf die Frage, wie er die Anfangszeit im Studium in Ägypten erlebt hat, antwortet Hasim* im ersten Nachfrageteil zunächst ausgehend von strukturellen Gegebenheiten:

es war ein bisschen chaotisch [...] also dieses Wechsel von (1) dass man so Unterricht geht und, dass man nachher so Nachhilfe machen muss (1) oder machen kann oder aber an der Uni war das alles anders was man alles selber machen muss quasi sozusagen und dass man keine Zeit hat äh (1) ((einatmen)) nicht keine Zeit, es gab immer Zeit aber man hat die Zeit falsch genutzt, quasi sozusagen, weil es gab auf dieses äh auf einmal Freiheit du darfst alles was machen was du möchtest, du musst nicht machen, wenn du zur Vorlesung kommen möchtest kannst du kommen wenn ich dann nicht (INT3 Z759–768)

Die Passage gibt Aufschluss über die oben gestellte Frage nach dem ›Fehlen des Erlebens‹: Hasim* erlebt die jeweiligen Bildungsabschnitte als von strukturellen Vorgaben überlagert, zugleich orientiert er sich an diesen. Mitgetragen wird dieses Erleben von einem doppelten Umbruch: der Selbstorganisation und der Organisation von Freundschaften. Für den Übergang von der Schule zur Hochschule ist diese Umstellung erst einmal nichts Ungewöhnliches. Mit der Aufnahme des Studiums werden Routinen herausgefordert. Dass Freundschaften zu ehemaligen Mitschüler:innen dabei eine Ressource darstellen, wird Hasim* sehr viel später erst bewusst. Als Rahmen für sein Erleben verweist er auf ein neues Maß an Freiheit und Anforderungen an selbstständiges Handeln, was sich für ihn erst einmal als gewöhnungsbedürftig darstellt. Hasim* zieht die Schule als Kontrastfolie heran: Dort gehe man zum Unterricht und dann, wie in seinem Fall, zum Nachhilfeunterricht. Der Tagesablauf ist vorstrukturiert, wiederkehrend und mehr oder weniger fremdbestimmt. »An der Uni war das alles anders« markiert einen Bruch. Der Umgang mit »Zeit«, die in einem bestimmten Verhältnis zu Lerneinheiten – ob angeleitet oder selbstinitiiert – steht, muss nun selbst verwaltet werden. Die von ihm geschaffene Ordnung, um die beiden Faktoren Zeit und Nutzen in einen optimalen Einklang zu bringen, erweist sich in der ersten Phase als ›falsch‹. Es gibt niemanden, der ihn unterstützt oder anleitet, allerdings gelingt es Hasim* über *trial and error*, ein für sich passendes Maß zu finden. So habe er gelernt, wie ›das System‹ und ›die Sachen laufen‹, er habe nur noch partiell Veranstaltungen besucht und mehr und mehr für sich gelernt. Während des Studiums wird er von seiner Familie ideell und finanziell unterstützt, die praktische Umsetzung obliegt aber ihm allein. Er beendet sein Studium der Wirtschaftswissenschaften nach drei Jahren schließlich erfolgreich.

»Wenn ihr mich nicht braucht ...«: Von der Arbeitswelt in die Emigration

Hasims* Übergang von der Hochschule in die Arbeitswelt scheint relativ einfach. Dies ist insofern erwähnenswert, als sich zur gleichen Zeit starke Umbrüche in Ägypten vollziehen, die er nicht von sich aus erwähnt. Die häufig unter dem Aspekt des »youth discontent« (Hoffmann/Jamal 2012) betrachteten Massendemonstrationen des sogenannten Arabischen Frühlings, die insbesondere im Jahr 2011 in Ägypten, Tunesien, Libyen und anderen Ländern aufkeimten, wurden in den Medien und der Forschung vorwiegend als Bewegung der unter 30-jährigen dargestellt, die den Großteil der Bevölkerung in den Ländern bilden. Mit dem Auslassen bestimmter Krisenerscheinungen in einem nationalstaatlich gefassten Kontext ist Hasims* Erzählung den Ausführungen von Jure* diametral entgegengesetzt. Dies heißt nicht, dass Hasim* gänzlich abgeschottet gewesen wäre, Ereignisse und Erleben ›verheimlicht‹ oder gar dezidiert ausblendet – sie haben für die Erzählung seiner Berufs- und Bildungsgeschichte erst einmal keine vordergründige Relevanz. Es

zeigt sich, dass er einen anderen Weg findet, um mit staatlich ausgeübter Gewalt umzugehen. Weder ist sein direktes Umfeld am sogenannten Arabischen Frühling³⁹ beteiligt, noch hat dieser manifeste Auswirkungen darauf, wie Hasim* sich bildungs- und berufsbezogen bewegt. Er definiert sich damit als *Nicht-Betroffener*, ein Umstand, der sich später unter dem Vorzeichen der Fremdzuschreibung ändern wird.

Fast nahtlos schließt Hasim* an sein Studium mit einer Trainee-Stelle in einer großen Firma an. Dort wird Englisch gesprochen und er verdient gut, sodass sich der Möglichkeitsraum scheinbar erweitert. Die Arbeitsbedingungen sprechen für ihn jedoch eine andere Sprache:

die hatten viele (1) Menschen also quasi sozusagen die da arbeiten wollten, und dann hat die immer so Menschen gewechselt und das mochte ich nicht (1) dass sie so immer so sagen ja du brauchst uns wir brauchen die nicht also sozusagen dann hab ich gesagt okay, wenn ihr mich nicht braucht dann muss ich nicht hier arbeiten (INT3 Z89–93)

Ob es sich um die Firma im Allgemeinen oder vielleicht nur um einzelne Vorgesetzte handelt, bleibt an dieser Stelle offen. Wer »die« sind, kann nur spekuliert werden. Die Instanz kann allerdings nahezu willkürlich über die Arbeitskraft der Angestellten verfügen und spricht darüber hinaus ihren Wert ab. Hasim* verhält sich in dieser Passage retrospektiv zunächst innerlich ablehnend. Er begründet ein Missfallen an variierenden Arbeitszeiten ohne eigenes Mitspracherecht und appelliert nicht abstrakt an die äußeren Umstände, sondern zieht eine sehr konkrete Konsequenz, indem er »antwortet«. Diese Antwort – »dann muss ich nicht hier arbeiten« – kommt dabei einer Gegendrohung gleich, die er wahrmacht und seine eigene Berufswahl überdenkt. Im Anschluss daran erzählt er, dass das Unternehmen später noch einmal auf ihn zugekommen sei und betont, dass nicht das Gehalt, sondern »quasi die Arbeitsbedingungen« (Z107) das Problem waren, zu denen insbesondere hohe und als willkürlich dargestellte Flexibilitätsanforderungen gehörten. Der Rückgewinn an Autonomie durch die Kündigung befördert zugleich noch einmal den Wunsch, sich neu zu orientieren. Er absolviert einige Praktika, macht eine

39 Hohe Arbeitslosigkeit, steigende Preise, der Tod des Bloggers Chalid Muhammad Sa'idin Alexandria und die Unzufriedenheit mit der Regierung Mubaraks können als einige der Auslöser der Ägyptischen Revolution genannt werden, die in die gleiche Zeit fallen wie Hasims* Übergang von der Hochschule zum Erwerbsleben. Unter einer anderen Fragestellung wäre interessant zu untersuchen, warum sich Hasim* »außerhalb« der Ereignisse situier. Zum einen könnte argumentiert werden, dass der Übergang zwischen Hochschule und Erwerbsleben bei ihm nicht gefährdet ist. Zum anderen ist Hasim* richtungsweisend in ein Arbeitsverhältnis eingebettet, das nicht den »Alltag« widerspiegelt, sondern in einem »dritten Raum« situier ist: Er arbeitet zu dieser Zeit in einem englischsprachigen Unternehmen. In seiner Haltung der neutralen Beteiligungslosigkeit zeigt sich eine Konformität, die jedoch nicht mit einer Staatskonformität verwechselt werden darf.

Fortbildung im Gesundheitswesen und kehrt noch einmal zu seinem ursprünglichen Studienwunsch Maschinenbau zurück. Wie bereits erwähnt, bleibt ihm der Zugang zu diesem Studium jedoch weiterhin verwehrt, diesmal aber nicht, weil er den Leistungsanforderungen nicht entspricht:

*ich wollte was **anderes** studieren jetzt quasi sozusagen, dann haben die nee gesagt, also darf man nur einmal studieren, also die haben gesagt entweder machst du weiter oder gibt es keine andere Möglichkeit zu dir studieren? und dann war meine Schwester hier (INT3 Z147–150)*

»[Was] *anderes*« ist hier zunächst offen und lässt vermuten, dass es sich mehr um eine Abwendung von seinem wirtschaftswissenschaftlichen Studium als um eine Realisierung des ursprünglichen Studienwunsches handelt. Das administrative Prozedere bleibt unklar, ebenso wie die Akteur:innen (»*die*«), an die er sich wendet. Klar ist jedoch, dass es zu einer Konfrontation mit Instanzen kommt, die ein sprachliches und ordnungsbezogenes Monopol aufweisen und starre Grenzen setzen.

Er fragt seine ältere Schwester nach der Möglichkeit in Deutschland zu studieren. Sie informiert ihn über die Rahmenbedingungen und das Studienangebot in der Stadt, in der sie wohnt. Über sie erfährt er auch, dass die Unterrichtssprache für das anvisierte Fach Deutsch ist und wie Bewerbungsunterlagen einzureichen sind. Hasim* besucht im nachfolgenden halben Jahr die ersten Sprachkurse am Goethe-Institut, die er mit einem Nebenjob finanziert.

Für eine fachliche und administrative Orientierung greift er auf das Portal des Vereins uni-assist zurück, der gleichzeitig auch für die Prüfung der internationalen Studienbewerbungen zuständig ist. Dort lädt er Bewerbungsunterlagen hoch und seine Studienbewerbung wird positiv geprüft. Als erste Präferenz gibt er, wie schon in Ägypten, Maschinenbau an. Insgesamt stellt Hasim* die Antragsstellung für das erste Dreimonats-Visum zwecks Studienaufnahme als langwierig dar, die aber ohne weitere Komplikationen verläuft. Schwierigkeiten bereitet hingegen die Eröffnung eines Bankkontos, das notwendig ist, um die Sicherheitsleistung darauf einzahlen zu können, die für die einjährige »Aufenthaltserlaubnis zum Zweck des Studiums« (§ 16 Abs. 1 AufenthG) verlangt wird. Das auf diesem Sperrkonto hinterlegte Geld soll der monatlichen Finanzierung des Lebensunterhalts des (zukünftigen) Studierenden dienen.⁴⁰

40 Die meisten Kreditinstitute verlangen für die Eröffnung eines Kontos ein mindestens sechsmonatiges Visum. Tatsächlich sind Banken nicht dazu verpflichtet, eine solche Art der Dienstleistung anzubieten.

»Wieder eine ganz normale Vorlesung«:

Unterschiede und Parallelen zwischen den Bildungssystemen

Hasim* hat den gewünschten Studienplatz erhalten und zieht zu seiner Schwester nach Deutschland. Er besucht weiterhin Sprachkurse und besteht im zweiten Anlauf den Test für das notwendige Niveau C1. In dieser Zeit hat er keinerlei Kontakte zu anderen Menschen außer seiner Schwester, die aber selbst sehr eingebunden ist. Die Zulassung zum Studium erreicht ihn recht spät, sodass er die fachbezogene Orientierungswoche und damit erste Kontaktveranstaltungen für Erstsemester verpasst. Somit beginnt das Studium für ihn mit den ersten Veranstaltungen in der regulären Vorlesungszeit – und dabei handelt es sich, seiner Schilderung nach, auch wirklich nur um Vorlesungen. Auf die Bitte, mehr über seine erste Zeit an einer deutschen Unik zu erzählen, artikuliert er im Interview erstmalig, welche impliziten und expliziten Ansprüche er an das Studium mitbringt:

*ich hab nach zwei Semester, weil ich wollte gerne das was ich meine Gruppenarbeit und so machen und dann gibt es immer so eine Beschreibung von der Fachbereich was man da studieren und machen wird, und dann stand da das bei [Kurs],//I: mh//dass man viel mit **Menschen** arbe-/dass Gruppenarbeit und eher sodass man mehr Präsentation macht//I: mh//dass wir äh also zusammen **Projekte** zusammen machen müssen und so und solche Sachen, und dann als ich da war war, war es das wieder eine ganz normale Vorlesung, also dass wir 300 Menschen dasitzen und dann dass der Professor da was auf dem Tafel schreibt, [...] und dann das war es und dann geht er weg, also können wir Doofen auch Fragen fragen zwischendurch aber/manchmal gab es Punkte dass ich konnte nicht nachfragen weil er hat gesagt zum Beispiel dass wir das im Gymnasium genommen haben und dann das wars (INT3 Z368–383)*

Hasim* setzt zunächst einen Zeitrahmen, der sich über zwei Semester erstreckt und den vorzeitigen Abbruch des Studiums andeutet. Er führt den ihm bekannten Rahmen (»Beschreibung«) und seine Interpretation dessen (»viel mit Menschen«/»Gruppenarbeit«/»Präsentationen«/»Projekte«) an. Dann folgt kontrastierend dazu die Erfahrung, die im harten Gegensatz dazu steht. Mehr noch, findet er sich prompt in einer Situation wieder, die ihm vertraut ist. Die Situation ist aber auch bereits fremd geworden, weil seine Schulzeit schon länger hinter ihm liegt, wie er weiter ausführt. Letztlich wird er mit dieser Fremdheit konfrontiert, indem der Professor auf eine exklusive und »deutsche« Schulform rekurriert. Allerdings verwendet Hasim* selbst den Begriff »Gymnasium« (Z31, 46, 390), wenn es um seinen Schulbesuch geht, der aber schon zu lange zurückläge, um sich an den Stoff erinnern zu können. Dass dabei das »Gymnasium in Deutschland« (Z392) unter Umständen eine Vereindeutigung seitens des Professors meint, problematisiert Hasim* nicht ausführlich. Die Unterscheidung schwingt aber trotzdem mit. Es handelt sich also nicht um einen reinen Ausschluss durch den Rekurs auf unterschiedliche Schulsysteme, sondern um eine Ähnlichkeit der Organisation des

Studiiums, die er negativ einschätzt. Er führt weiter aus, dass er dann noch einmal den Professor mit der Bitte um Unterstützung aufgesucht habe. Dieser hätte aber nichts für ihn tun können. Daraufhin verabschiedet er sich, zumindest imaginiert, in ähnlicher Weise wie schon vormals von seiner Arbeitgeberin in Ägypten:

/ja okay cool, danke\ähm ja, und dann hab ich gesagt okay warum denn mach ich jetzt wieder was, was ich da drauf kein Bock habe und dann hab ich dann hab ich gefragt was es mit Menschen zu tun hat (INT3 Z395–397)

Die kooperative Form, die durch die Beschreibung des Fachbereichs in Aussicht gestellt wurde, erfüllt sich nicht im Frontalunterricht. Wie schon in der Arbeitssituation ist er mit einer sehr manifesten Barriere konfrontiert, die es nicht zulässt, Einfluss auf die Bedingungen zu nehmen. Mehr noch zieht er vorsichtig Analogien zu seinen Erfahrungen, die er an einer ägyptischen Hochschule gemacht hat, an der seiner Auffassung nach gilt: »[J]etzt darfst du nicht mehr sagen, wenn du kritisierst, dann wird es kacke für dich.« (Z1396f.) Was genau dieses »kacke« bedeutet, wird nicht näher ausgeführt. Hasim* rekurriert damit auf nicht näher bestimmte Konsequenzen, die sich in Form eines Ausschlusses zeigen. Zwar interessiert ihn das Fachliche, doch kompensiert dies nicht die abstrakte Bedrohung des Ausschlusses und den Mangel an Anschluss. Hasim* ist es in der ersten Zeit in Deutschland enorm wichtig, Menschen kennenzulernen und Anschluss zu finden. Kontakte mit Kommiliton:innen knüpft er derweil kaum. Dass ihm das nicht gelingt, erklärt er damit, dass sich die anderen bereits kannten: entweder von der Orientierungsphase oder gar von der Schulzeit. Dies sei ihm erst aufgefallen, als er an seine ehemaligen Mitschüler:innen in Ägypten denkt, die mit ihm zur Universität gegangen waren.

Das neue Studium: ›Drin sein‹

In den darauffolgenden Monaten schließt Hasim* Kontakte über eine internationale Vereinigung von Studierenden und freundet sich mit einem Mann an, dessen Funktion Hasim* als die eines ›großen Bruders‹ (Z1511) beschreibt. Er wird zu einem wichtigen *Gatekeeper*, insbesondere dann, als seine Schwester berufsbedingt wegzieht. Die neuen Kontakte ermutigen ihn, etwas ›mit Menschen‹ zu studieren, und so kommt er auf den Studiengang Soziale Arbeit an der nahegelegenen Hochschule. Im Bewerbungsverfahren kommt ihm zugute, dass er als ›Drittstaatenangehöriger mit ausländischer HZB‹ bereits an einer Hochschule in Deutschland eingeschrieben und bei uni-assist registriert ist.

Auch bei der Studienberatung erfährt Hasim* wegweisende Unterstützung. Bei der Bewerbung für das Studienfach Soziale Arbeit⁴¹ stellt sich für ihn die Frage, welches Zeugnis – das der Schule oder der Hochschule – er einreichen kann.

die haben gesagt/wir können beides nehmen es ist deine Entscheidung, aber es ist sowieso, das brauchst du nicht mit dem Uni, weil, du möchtest sowieso nicht anerkennen, es gibt nichts, keine Module die man also anerkennen lassen und dann könntest du auch dich mit der, also mit dem Zertifikat vom Gymnasium bewerben\((INT3 Z1102–1106)

Die Abschlussnote auf diesem »Zertifikat« ist besser als auf dem Hochschulzeugnis und die Zulassung zum Studium ist durch einen NC beschränkt. Hinzu kommt noch eine nicht näher zu spezifizierende Beschränkung für ausländische Studierende, die ebenfalls eine Hürde darstellt. Hasim* handelt an dieser Stelle strategisch und erhöht seine Chancen auf einen Studienplatz, indem er auf das Zeugnis mit den besseren Noten zurückgreift. Dieses Szenario kaschiert aber auch die Kehrseite der »einseitigen Anerkennung«: und zwar dass ihm das Universitätszeugnis aufgrund seiner schlechteren Note nachteilig ausgelegt werden und damit ein Studium verhindern könnte. Hasim* entscheidet sich bewusst dafür, ein Zertifikat quasi »nichtig zu machen«, also nicht zu nutzen. Das fällt ihm nicht schwer, denn von den beruflichen Aussichten der Wirtschaftswissenschaften hat er sich ohnehin distanziert und auch zur Anrechnung für Module oder Prüfungsleistungen kann es nicht dienen. Damit widersetzt Hasim* sich einem Credo der Zeugnisbewertung, nachdem in der Regel das letzte erworbene Zeugnis eine höhere Gewichtung hat.⁴² Wie sich in einem anderen Fall noch zeigen wird, kann eine parallele »Anerkennung« verschiedener Zertifikate durchaus real nachteilig sein (vgl. Kapitel 6.3.1). In einem ersten Schritt entfaltet sich Hasims* HZB zusammen mit dem nachgewiesenen Studium in Ägypten und ist erst dann uneingeschränkt gültig. Der Zugang zu dem neuen Studium wurde in einem zweiten Schritt dadurch erleichtert, dass er zum Zeitpunkt der Bewerbung bereits an einer Hochschule in Deutschland eingeschrieben war.

Für die Aufnahme des neuen Studienfachs muss er im Vorfeld ein längeres Praktikum absolvieren. Einen Platz erhält er ohne weitere Umstände in einer Ein-

41 Vgl. »Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse«, URL: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/kurzbeschreibung/anerkennungsauslaendischerqualifikationen&dkz=58775> [20.04.2020]. Als angehender Sozialpädagoge bewegt Hasim* sich perspektivisch in einem reglementierten Beruf, für den im Anschluss ein sogenanntes Anerkennungsjahr vorgesehen ist.

42 An einigen Hochschulstandorten gibt es keine Unterschiede zwischen Erst- und Zweitstudienbewerber:innen, an anderen weichen die Bewerbungsprozesse voneinander ab. Im ersteren Fall ist es Bewerber:innen freigestellt, ob sie sich mit der Abiturnote oder der Abschlussnote des Erststudiums bewerben. Die Definition des »Zweitstudiums« leitet sich allerdings von einem in Deutschland absolvierten Studium ab.

richtung des betreuten Wohnens für ›jugendliche Obdachlose‹. Was er zu diesem Zeitpunkt noch nicht wissen kann, ist, dass an dem Standort in den darauffolgenden Monaten unbegleitete minderjährige Geflüchtete untergebracht werden. Im Anschluss an das Praktikum wird er in der Einrichtung als Teilzeitkraft angestellt. Letzteres gestaltet sich nicht nur als zeitliche Herausforderung für das Studium, sondern ist auch emotional fordernd.

Professionelle Selbstbehauptung und Regulierung anderer

Bei Ausführungen zu Schulzeit, Universität, Arbeitsstelle und Umzug nach Deutschland berichtet Hasim* eher sachlich. Seine Möglichkeiten zeichnet er einerseits als eingeschränkt, z.B. durch ›den Staat‹ (Ägypten) und durch Organisationskulturen, also Praktiken, denen er im Studium oder während der Arbeit ausgesetzt ist. Andererseits optiert er aus institutionell gefassten Grenzen heraus für Alternativen – jenseits beruflicher Felder, jenseits von ›Ägypten‹ und in Deutschland auch jenseits des zunächst ausgesuchten Fachs und der ausgewählten Hochschulform. Sein Handlungsspielraum scheint sich sukzessive zu erweitern.

Mit der Tätigkeit im sozialarbeiterischen Bereich, parallel zum Studium, wird er allerdings wieder mit Flexibilitätsanforderungen konfrontiert. Zudem werden Kompetenzen überschritten und von ihm und seinen Kolleg:innen Kreativität im Umgang mit ressourcenbedingten Problemen abverlangt. Er übt diese Arbeit im Sommer 2015 aus, als vermehrt Fluchtmigrant:innen nach Deutschland kommen. Als ›junger arabischsprachender Mann‹ bringt er hilfreiche Sprachkenntnisse und ferner die Bereitschaft mit, sich mit Jugendlichen auseinanderzusetzen. Es ist aber nur oberflächlich gesehen ein Vorteil, (ägyptisches) Arabisch zu sprechen, wie Hasim* in anderem Zusammenhang erklärt. Trotzdem übernimmt er nun selbst eine Art Gatekeeping-Funktion. Wegen der verdichteten Ereignisse ab dem Spätsommer 2015 schildert er in diesem Zuge keine konkreten Situationen, sondern eher Eckpunkte, die Interaktionen an verschiedenen Schnittstellen ausmachen und vorwiegend an der Basis seiner Arbeit stattfinden:

I: erinnerst du dich an ein besonderes Erlebnis so aus der Zeit?

*B: (1) ja am Anfang waren die so, /ja er versteht uns nicht äh er wollte gegen uns arbeiten, er wollte das ist unser Recht und so und so und so \weil die wollten immer so die hatten keine Vorstellung (2)//I: mh//die hatten nur eine **Vorstellung**/jetzt wir sind wir hier jetzt äh es ist unser Recht dass wir Geld nehmen das ist unser (1) Recht wir wollen Essen, wir wollen Internet, wir wollen Geld wir wollen alles haben \und dann musste man (sie) langsam bringen dass alles nicht so einfach läuft wie wir nehmen kein Geld von den Bäumen und geben die das weiter oder wir verstecken den Geld von die nicht was wir bekommen, wir haben versucht immer zu ermitteln dass wir nur eine Mittelpunkt sind//I: mh//eigentlich es ist der Job von der Stadt [...] aber gerade können die das nicht machen deswegen geben die das Arbeit an uns weiter (INT3 Z1271–1287)*

Das Erlebnis lässt sich nicht als Ereignis zusammenfassen, sondern nur als ein Dauerzustand illustrieren, in dem Grenzen definiert werden müssen. Hasim* macht zunächst eine vage Differenzlinie auf, die einen Konflikt zwischen »uns« und »die« impliziert. Dabei nimmt er zunächst die Position einer nicht näher bestimmten dritten Partei ein. Das erste »er« ist in diesem Fall er selbst aus der Sicht anderer. Erst im Zusammentreffen von »denen« und unterschiedlich positioniertem »wir« zeigt sich, von wem die Rede ist: den minderjährigen Geflüchteten, die für sich selbst zu sprechen scheinen, und den Sozialarbeiter:innen auf der anderen Seite. »Die« stehen ihm zwar in gewisser Weise sprachlich und geschlechtsbezogen (»die sind alle Jungs«, Z1179) nahe, und an einigen Stellen lässt sich diese Nähe auch im Sinne eines »großen Bruders« interpretieren, sie ist jedoch aufgrund des dezidiert professionellen Verhältnisses anders gelagert. Hasim* nimmt die Position ein, von der aus er die »Vorstellung« korrigiert, dass ihnen nicht »widerrechtlich« etwas vorenthalten werde, Geld nicht immer und überall verfügbar sei und dass darüber hinaus noch andere Instanzen involviert seien, also der Träger nicht die einzige Instanz sei, die verschiedene Lebensbereiche (»Geld«, »Essen«, »Internet«) der Jugendlichen reguliert. Wie an anderer Stelle deutlich wird, sind Mitarbeiter:innen des Trägerverss damit betraut, den Jugendlichen Schulplätze zu organisieren und für Bedingungen zu sorgen, die das reibungslose Zusammenwohnen in der Einrichtung garantieren. Die administrative und psychosoziale Dimension inner- und außerhalb der Organisation stellt eine enorme Belastung dar, die Hasim* zum Zeitpunkt des Interviews kaum offen problematisiert. Seinen späteren Wechsel zu einem anderen Nebenjob begründet er damit, dass er vorher mehr gearbeitet als studiert hätte.

Hasim* adressiert in der oben genannten Passage nicht zwangsläufig die Jugendlichen. Vielmehr thematisiert er mit der Haltung »seiner Jugendlichen« (d.h. Klienten) eine Ebene, entlang derer sich weitreichendere strukturelle Probleme auftun. Die von seinem Träger geleistete Arbeit überschreite Kompetenzen und Kapazitäten, was nicht nur Auswirkungen auf Arbeitszeiten und Zuständigkeiten habe, sondern auch zu Grenzen bei der Gestaltung der Tätigkeit führe. In seiner Freizeit arbeitet er zudem immer wieder als Übersetzer für arabischsprachende Geflüchtete, was ihn zusätzlich an seine Grenzen bringt.

Die andere Ebene bezieht sich darauf, dass er selbst an diesem Misstand nichts ändern kann, da er nicht bei der Stadt arbeitet und ihm eine Ausbildung dort verwehrt wird.⁴³ Er führt ein duales Studiums an, das er gerne absolvieren

43 Hasim* bezieht sich hier auf die »klassische Beamtenlaufbahn« (eine Ausbildung im öffentlichen Dienst), die deutschen und EU-Staatsangehörigen vorbehalten ist. Abweichungen von dieser staatsbürgerschaftlichen Vorgabe erfordern einen Aufenthaltstitel, der mit uneingeschränktem Zugang zu Erwerbstätigkeit einhergeht, die er als Träger eines Studentenvissums nicht hat.

würde, aber nicht kann, weil er kein EU-Staatsbürger ist. Seiner Auffassung zufolge kommen Behörden vielen Aufgaben nicht nach; und er selbst kann er sie aufgrund seines gegenwärtigen Status nicht richtig erledigen. Er sitzt zwischen den Stühlen – zwischen der »Stadt«, die Verantwortung abgibt und zugleich den finanziellen Rahmen vorgibt, und »denen«, die Rechte einfordern, die er nicht gewähren, sondern vermitteln und beschränkend verteilen muss. In gewisser Weise erteilt Hasim* über die Adressierung von Pflichten eine Lektion in Staatsbürgerkunde, die weder bei ihm allein noch qua Aufgabenverteilung beim Träger liegen sollte.

Vexierspiel und Abstraktion: Rassismus im Alltag

Hasim* schildert auf die Frage nach einem schlechten Erlebnis in Deutschland zunächst verlegen bis zögerlich eine Geschichte über den Umgang mit latentem Alltagsrassismus: In der Straßenbahn begegnet er zusammen mit einem Freund »Rassistenmenschen« (Z1636), wie er sie nennt. Auf deren Anwesenheit reagieren Hasim* und seine Begleiterin mit von ihm so bezeichneten »Rassismusspielen«, einer Überzeichnung durch ein inszeniertes Zwiegespräch. Dabei bedienen sich Hasim* und eine Freundin einer Art Lernsituation, die ein Lehrstück sein soll: Sie sagt, sie habe ein neues Wort gelernt; er fragt, was dieses Wort sei, und spricht daraufhin ein rassistisch vereindeutigtes Wort aus, was dann umso lauter wiederholt wird, sodass es möglichst viele Anwesende mithören können; beide amüsieren sich über die schamhafte Abwendung anderer Passagier:innen dieser arrangierten Grenzüberschreitung.

Das Arrangement, eine Vorführung zum Thema Rassismus mit dem Instrument der Aneignung eines rassistischen Motivs, kann als ein Vexierspiel durchaus in Zusammenhang mit Hasims* Selbstverständnis gesehen werden. Als pädagogische Praxis weist es darüber hinaus auch Ähnlichkeiten zu *Krisenexperimenten* (vgl. Garfinkel [1967] 1987) auf, in denen durch bewusst eingesetzte Irritationen Konventionen offengelegt werden. Hasim* und seine Begleiterin artikulieren in der Erzählung eine Differenz der »deutsch-weißen Mehrheitsgesellschaft« und kritisieren Rassismus zugleich als nicht haltbaren, anhaltenden und latenten Normalzustand.

Er beschreibt weiter, wie er als Sitzpartner im Nahverkehr gemieden wird. Die diskursive Brisanz des Erlebens wird eingeleitet durch eine zeitliche Einordnung

›nach der Kölner Silvesternacht 2015/16‹,⁴⁴ einem ›Ereignis‹, das zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht lange zurücklag:

*es sind Sachen zum Beispiel wenn- als dieses Unfall in Köln passiert, als die Frauen sexuell belästigt wurden, da sitzt immer noch bis jetzt sitzen keine Menschen neben mir in der Bahn (1) äh pff (1) auch wenn es ein Viersitzer ist, also da sind keine Menschen es ist einfach nur so solche Sachen, die ist nicht mit mir direkt passiert, aber es ist einfach die Umgebung was es manchmal in einer anderen Stadt passiert dann auch so, es hat so einen Ruf hier quasi sozusagen oder affektiert die Menschen auch die hier sind, also es ist keiner war mit mir bis jetzt so quasi direkt Rassist (1) äh (2) aber es ist nun mal so ›ab und zu‹/I: mh//also keiner **direkte** Verhältnis mit mir, sondern so es ist eine allgemeine Geschichte//I: mh//ja ich merke zum Beispiel dass ich in der Bahn sitze und dann dass ich in einer Viersitzer und da sitzen- und dann kommt eine Frau und dann kommt mit die Viersitzer und daneben so sind drei Menschen die auf Viersitzer dann setzt sich die zu den drei Menschen jetzt einfach so, aber ist besser für mich weil so dann hab ich mehr Platz (INT3 Z1648–1667)*

Der Begriff »Unfall« lässt zunächst einmal auf ein singuläres Ereignis schließen, bei dem es zudem keinen ›einzelnen Urheber‹ gibt. An den Verweis auf ›Frauen als sexuell Belästigte‹ schließt Hasim* jedoch eine antizipierte, auf sich bezogene Positionierung an, die in die Gegenwart hineinwirkt. Damit macht er eine Differenz auf Wahrnehmungsebene sichtbar, die sich nonverbal abspielt. Wie kommt er, obwohl sich ihm gegenüber niemand ›direkt als Rassist‹ geäußert habe, zu dieser Einschätzung? Deutlich wird, dass es dafür keiner körperlichen Übergriffe bedarf, sondern dass es eben die »kleinen Erlebnisse [sind], die [...] eine ausgrenzende Wirkung entfalten« (Terkessidis 2004:114). Diese und andere Erlebnisse fungieren als Generatoren, die räumlich und zeitlich überdauernd Konsequenzen für die Bewegungen und das Verhalten von Menschen haben und die auch dann beobachtbar sind, wenn sie nur latent, d.h. unausgesprochen, bleiben. Hasims* Schilderung kann spiegelbildlich zu einer Theorie der Kritik des Rassismus gelesen werden, die aufeinander aufbauende und verschränkte Prozesse beschreibt (vgl. ebd.:98ff.). Das Erleben einer *Rassifizierung* als Praxis der Unterscheidung⁴⁵ geht mit einer Abwertung und gleichzeitig einer tabubehafteten Symbolik einher. Die *Ausgrenzung* als rassifizierte

44 Bei der sog. Kölner Silvesternacht handelt es sich, stellvertretend für Ereignisse in anderen Großstädten in der Nacht des Jahreswechsels 2015/16, um eine Anhäufung sexualisierter und eigentumsbezogener Gewaltdelikte mit medial intensiv begleiteter Debatte. Einhergehend mit ›ethnisierem Sexismus‹ (vgl. Dietze 2016) bzw. Szenarien des ›stranger danger‹ (vgl. Kersten 2016) in Bezug auf ›geflüchtete (muslimische/nordafrikanische) Männer‹ und ›weiße/deutsche Frauen‹ wurden Fragen der Sicherheit und des ›Umgangs mit Flüchtlingen‹ (vgl. Behrendes 2016) in den Monaten darauf teilweise politisch instrumentalisiert.

45 Terkessidis hebt in Anlehnung an Colette Guillaumin hervor, dass es sich dabei nicht ausschließlich um sichtbare und unsichtbare ›morpho-physiologische‹ Kennzeichen handeln

Praxis wird für ihn durch den räumlichen Abstand (das Meiden) und die Gruppenbildung beobachtbar. Der Verweis auf »eine allgemeine Geschichte« mutet zunächst sehr neutral und wenig veränderbar an. Auf den zweiten Blick ist er sowohl Beobachter als auch Adressat des Machtgefüges, das differenziert und in einem größeren Zusammenhang rassifizierter und sexualisierter Stereotype verortet werden kann. Der Erzählende positioniert sich gleichermaßen als ›mitten im Geschehen‹ und Außenstehender, der Verhalten bemisst und Verhältnisse beschreibt, die ihn selbst betreffen.

Er bewältigt die Situation, indem er einen Perspektivwechsel vollzieht und das Verfügbar über »mehr Platz« positiv wendet. Um den hier greifenden Mechanismus zu erklären, verweist er im weiteren Verlauf des Interviews auf verfügbare Quellen von Wissensbeständen: So haben diese Menschen seiner Auffassung nach ›keinen Kontakt zu Geflüchteten‹ und würden Informationen und Meinungen vorwiegend aus dem Fernsehen beziehen. Er verstehe diese »Angst« (Z1671) und zieht für deren Erklärung einen Sinnspruch seines Freundes heran, demzufolge Menschen dazu tendieren, den einzelnen kleinen Makel hervorzuheben, selbst wenn der Rest fehlerlos ist. Zwar bleibt unausgesprochen, was genau diesen ›Makel‹ auszeichnet, aber im Wesentlichen thematisiert er die Fixierung oder eben die *Salienz* (vgl. Battaglia 2000) als Adressierung von ›Andersartigkeit‹. Der Sinnspruch ist für ihn eine Plausibilisierung von Verhaltensweisen, und seine Wirkungsmacht, diese zu verändern, sieht er als durchaus eingeschränkt.

In den beiden Szenen wird deutlich, dass es sich bei Rassismus auch um eine *Bildungserfahrung* (vgl. Broden/Mecheril 2010) handelt, die nicht nur in einer Bildungsinstitution anzusiedeln ist. Sie stehen in eher gegensätzlicher Korrespondenz zu der von ihm beschriebenen Szene im Hörsaal, wo alters- und nationalstaatlich bezogene Grenzen angeklungen sind, die institutionelle Ausschlüsse generieren. Mit der Bahn-Szene thematisiert Hasim* Ausschlüsse und eignet sich die Erfahrung der Abwertung gleichzeitig an. Dass es sich bei der Aneignung um einen fortwährenden Prozess handelt, der sich nicht einfach als neuerlangtes Selbstbewusstsein übersetzen lässt, wird deutlich, wenn es um die Frage nach seinen Wünschen für die Zukunft geht. Er wünsche sich, weniger »überfordert« (Z1740, Z1742) zu sein. Diese ›Überforderung‹ steht im Widerspruch zu den von ihm erfüllten Anforderungen, die sowohl im Studium als auch im Alltag an ihn herangetragen werden. Es zeigt sich ebenso die Dimension der *Entgrenzung* verschiedener Bereiche, die sich für ihn als angehenden Sozialpädagogen mit arabischen Sprachkenntnissen und beschränkter Aufenthaltsgenehmigung als virulent darstellt.

Nach eigener Aussage reagiert Hasim* auf Erfahrungen von Rassismus mit einem Rückzug, einer ›Sprachlosigkeit‹ im Sinne eines Nicht-Sprechen-Wollens. Für

muss, sondern dass es sich ebenso um Elemente symbolischer, politischer und imaginärer Handlungen handeln kann, die sich als Bündel wiederfinden.

die Überbrückung zwischen ›dem Bild‹ (das Menschen von ihm haben) und ›dem Sprechen‹ (über ›Menschen aus nordafrikanischen Ländern‹) sieht er sich einerseits in der Verantwortung, sowohl emotional als auch professionell zu helfen. Andererseits fehle es ihm an der Möglichkeit der Artikulation, die weniger auf mangelnde Kompetenz als auf innere Antriebslosigkeit zurückzuführen sei. Allerdings sei die Artikulation auch deshalb schwer, weil es an der Bereitschaft mangelte, überhaupt mit ihm in Kontakt zu treten, wie er sagt. In dieser Hinsicht fungiert das *Rassismusspiel*, das laute Aussprechen rassistisch konnotierter Wörter, als ein Medium, um Grenzen zumindest punktuell eigeninitiativ zu überwinden. Strukturell fehle es aber an Unterstützungsangeboten konkret bezogen auf das ingenieurswissenschaftliche Studium, das er abgebrochen hat. Mit diesem reflexiven Ausblick schließt er seine Erzählung ausgehend von einer neu erlangten ›pädagogischen Brille‹.

6.2.3 Re-Qualifizierung als Umgang mit Migration

Der Hochschulraum ist insbesondere seit der Bologna-Reform durch Internationalisierung geprägt und ermöglicht für bestimmte Gruppen räumliche und bildungsbezogene Mobilität. Auch für Jure* und Hasim* ergeben sich durch die Internationalisierung Möglichkeiten, Bildungswünsche in Deutschland zu realisieren. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass sich Mobilität für sie als bereits qualifizierte, ausländische Studierende nicht unilinear als Aufwertung oder Fortführung der eigenen Positionierung verstehen lässt. Vorausgegangene Erfahrungen mit Bildung und Arbeit in anderen Nationalstaaten spielen ebenso eine wichtige Rolle wie konkrete Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem.

Die von Jure* und Hasim* zuletzt ausgewählten Studiengänge an den Hochschulen sind jeweils dem pädagogischen Bereich zuzuordnen. Der Wahl gehen abgeschlossene Studiengänge anderer Fachrichtungen im EU- bzw. Nicht-EU-Ausland voraus. Für die Migration und Studienaufnahme ist der daraus abgeleitete rechtliche Rahmen nicht unerheblich: Räumliche Mobilität ist zwar gewünscht und sie wird gefördert, sie ist aber nicht selbstverständlich. Beiden gelingt die Überwindung der jeweiligen Hürden mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Hintergründen. Beide lassen aber mit dem Umzug nach Deutschland auch ihre erlangten Qualifikationen, vor allem die Zertifikate, hinter sich und orientieren sich zunächst in neuen Feldern: Jure* in der Soziologie und Hasim* im Maschinenbau.

Die Rekonstruktion der Bildungsbiografien offenbart, dass Bildungsorientierungen bereits vor der Aufnahme des Erststudiums eine wichtige Rolle in Jures* und Hasims* Leben spielten. Mit der jeweiligen *Bildungsmigration* nach Deutschland werden Neuorientierungen möglich, die an alte Bestände anknüpfen oder Platz für Neues schaffen. Dass die Studiengänge in den letzten Aufenthaltslän-

dern nicht realisiert werden konnten, hatte dabei vor allem strukturelle Gründe. In Deutschland merken beide recht bald, dass die Bildungsorientierungen konterkariert wird: Hasim* sieht sich mit dem Verweis auf die ›deutsche Schulbiografie‹ als Normallebenslauf, einhergehend mit Defiziten der Studienorganisation, ausgeschlossen und überdenkt daraufhin seinen Studienwunsch. Jure* bricht sein Soziologiestudium aus berufsperspektivischen Gründen zugunsten eines bildungswissenschaftlichen Studiums ab. Hier kommt es zu Re-Orientierungen, die im Kontext des Nationalstaats zu betrachten sind. Die Internationalität der Hochschulen ermöglicht zwar die Migration und bedingt sie auch, die Abkehr vom Studienwunsch zeugt jedoch von eingeschränkten Möglichkeitsräumen. Hierbei werden staatliche Grenzen reifiziert.

Kompetenzen kommen dabei unterschiedlich zum Tragen: Jure* hat als Arbeiter:innenkind früh gelernt, Bildung und Arbeit miteinander zu verknüpfen und auf soziale Kontakte zu setzen. Die Erfahrungen in einer Transformationsgesellschaft lassen zugleich Sicherungssysteme in Deutschland als nationalstaatlich beschränktes Privileg sichtbar werden, das altersbezogen wirkt. Hasim* hat Erfahrungen mit autoritären Regimen, ging aber nie in eine offensichtliche Opposition zu diesen. In Deutschland kommt er zu einer Positionierung, von der ausgehend staatliches Handeln durchgesetzt wird. Dass er selbst ein Opfer von Rassismus ist, reflektiert und artikuliert er ›pädagogisch‹ außerhalb von Bildungseinrichtungen. Jure* operiert ebenfalls mit Unterscheidungskwissen, das hierarchisch strukturiert ist und auf individualisierte Leistungen baut. Hier wird Sicherheit zur Selbstsorge, was seinen pragmatischen Studiengangwechsel begründet.

Wenngleich unter jeweils anderen bildungsbiografischen und aufenthaltsrechtlichen Voraussetzungen, so treten in Jures* und Hasims* Fällen Logiken des Zusammenwirkens von Nationalstaat und Bildung zutage. Beide arbeiten parallel zum Studium an ›Schnittstellen der Migration‹. Ihre Tätigkeiten haben sie selbstbestimmt gewählt, diese generieren Handlungsfähigkeit. Sie sind aber auf das Einkommen zur Sicherung des Lebensunterhalts angewiesen, die bei Hasim* an den Aufenthaltsstatus geknüpft ist. Die *Re-Qualifizierung* – als Re-Aktualisierung von Kompetenzen und Re-Orientierung in der Bildungsbiografie – zeigt sich in beiden Fällen übergeordnet. Wir haben es hier mit Reaktionen auf Abwertung und Bewertung als ›Andere‹ durch Andere zu tun. Aus dem Umgang mit Migration entstehen aber auch neue Perspektiven, Menschen im Kontext von Migration in Deutschland zu unterstützen. Das Studium schafft dafür einen Möglichkeitsraum, der aber nicht international, sondern national beschränkt ist.